

i

NELSON PALANCA

**MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: Adorno, cogitações
sobre um outro discurso pedagógico**

**Campinas
2005**

NELSON PALANCA

**MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: Adorno, cogitações sobre um outro
discurso pedagógico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - (Área Temática: História, Filosofia e Educação), como exigência final para a obtenção do título de Doutor. Orientador: Prof. Dr. Pedro L. Goergen.

Campinas
2005

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Título . MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E ALTERIDADE: Adorno, cogitações sobre um
outro discurso pedagógico**

Autor: Nelson Palanca

Orientador: Pedro Goergen

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Nelson Palanca e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/02/2005

Assinatura:.....

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen

COMISSÃO JULGADORA:

Membro: Prof. Dr. Bruno Pucci

Membro: Prof. Dr. Newton Ramos-de-Oliveira

Membro: Prof. Dr. Renato Bueno Franco

Membro: Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

CAMPINAS
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Palanca, Nelson.
P172m Modernidade, educação e alteridade : Adorno, cogitações sobre um
outro discurso pedagógico / Nelson Palanca. – Campinas, SP: [s.n.],
2005.

Orientador : Pedro L. Goergen.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Modernidade. 2. Filosofia. 3. Teoria crítica. 4. Educação. 5.
Alteridade. I. Goergen, Pedro L. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

05-254-BFE

Dedico,

a Rosaly, Sandro, Luciana e a
meus pais, Gildo e Delfina (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao **Prof. Dr. Pedro L. Goergen** que, ao longo da orientação, colocou-se sempre numa atitude de abertura ao diálogo e disponibilidade. Na pessoa do orientador, encontrei também, o amigo.

Ao **Prof. Dr. Bruno Pucci e Prof. Dr. Silvio Donizetti de O. Gallo**, que, na condição de bancas do exame de qualificação, contribuíram para o aprimoramento desta tese com valiosas sugestões.

Aos amigos, do GEFIME: **Anunciação, Armindo, Beto, Larissa, Margarita, Rogério, Vanderlei**, cujas opiniões muito nos ajudaram.

Aos amigos dos grupos de pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (Araraquara, Piracicaba e São Carlos), pela contribuição teórica.

RESUMO

Uma das principais características dos dias atuais é que, em diferentes campos do conhecimento, encontramos intelectuais promovendo um questionamento crítico da sociedade moderna. Pode-se dizer que este trabalho não foge a essa perspectiva, na medida em que contempla a intencionalidade de estender tais questionamentos a uma das principais instituições dessa sociedade: a educação.

Com este intuito, no primeiro capítulo, procuramos explicitar alguns aspectos do que se convencionou chamar crise da modernidade, através da análise de questionamentos a ela dirigidos por alguns intelectuais - com ênfase especial nos da primeira geração da Escola de Frankfurt - que advogam a necessidade de uma superação dialética da teoria tradicional de conotação, fundamentalmente, iluminista.

No segundo capítulo, voltamos a nossa atenção para a esfera pedagógica, observando que, tal como ocorreu com outras áreas do conhecimento humano na modernidade, a pedagogia procurou reconstruir a sua identidade passando a caracterizar-se como “ciência da educação”; nesta condição afastou-se do eixo da filosofia e procurou estender ao processo educativo (formal) a sistematicidade e racionalidade, próprias da esfera científica. Assim delineada, integrou-se às modernas sociedades de consumo, no âmbito das quais, a educação passou a ser percebida como um empreendimento que comporta, prioritariamente, um caráter utilitário e funcional que, no nosso entender, não dignifica a condição humana.

Diante desse cenário, no terceiro capítulo, nosso trabalho enfatiza a crítica dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (especialmente o primeiro) à filosofia tradicional que, centrada no princípio da identidade, subsume o não-idêntico, o outro, ofuscando-o. Nesse contexto, destacamos que, no bojo das formulações que desenvolve, Adorno, via dialética negativa, abre condições para que o não-idêntico, o outro, escape à ofuscação que o constrange e, ao mesmo tempo, tentamos mostrar que a transposição desta perspectiva para o âmbito da educação (formal), ao nosso ver, pode criar condições para se pensar em um outro discurso pedagógico, na forma de um contra-discurso ao que está posto. Um “outro discurso pedagógico” capaz de promover o resgate do não-idêntico (o outro, a alteridade) que o discurso pedagógico contemporâneo exclui.

ABSTRACT

One of the main features of the present times is that we find, in different fields of knowledge, intellectuals carrying out a critical examination of modern society. The present work is no exception, in as much as it is imbued with the intention of extending such examination to one of the main institutions of this society: the education.

Bearing this in mind, in the first chapter we try to explicate some of the aspects of what is now called the crisis of modernity, making use of the analyses brought about by some thinkers — with special emphasis on those of the first generation of the Frankfurt School - who advocate the necessity of dialectically overcoming traditional theory, of connotation, fundamentally, related to the Enlightenment.

In the second chapter, we turned our attention back to the pedagogic sphere, observing that, as it also happened in other areas of the human knowledge in the modernity, the pedagogy tried to reconstruct its identity by adopting fundamentals of modernity, thus being characterized as "science of education". In this condition, it distanced itself from philosophy axis and tried to extend to the (formal) educational process the system-like workings and the rationality typical of scientific sphere. Delineated like this, integrated itself into modern consumer societies, inside which education started to be perceived as an enterprise endowed with an utilitarian and functional character, which, in our point of view, does not dignify human condition.

In view of this scenario, in the third chapter, our work emphasizes the critique of the Frankfurt School thinkers Adorno and Horkheimer (especially the former) of traditional philosophy, which, based as it is on the principle of identity, subsumes the nonidentical, overshadowing it. In this context, we highlighted that the kernel of his formulations, Adorno opens the way, through negative dialectics, for the nonidentical, the other, to escape being obfuscated by that which constrains it and, at the same time, we tried to show that transposing this perspective into the realm of (formal) education may create conditions for us to think of another pedagogical discourse, a counter-discourse against the currently prevailing one. An "other pedagogic speech" by means of which nonidentity (the other, the alterity) may be salvaged, which contemporary pedagogic discourse excludes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	001
CAPÍTULO I - TEORIA CRÍTICA E A CRISE DA MODERNIDADE	
1 – A crise da modernidade	013
2 – Modernidade: alguns cenários da crise e a Teoria Crítica	
2.1 – Alguns cenários da crise da modernidade	022
2.2 -Teoria Crítica: um questionamento às teorias tradicionais	031
2.3 – Teoria Crítica: do materialismo interdisciplinar à crítica da racionalidade instrumental	037
3 – Adorno e o “outro”:	
3.1 – ADORNO: colonização interior & “alteridade”	053
3.2 – Ainda é possível a filosofia?	061
3.3 – Crítica à totalidade	064
3.4 – Adorno: filósofo da não-identidade	067
3.5 – Adorno: vôo solo	074
CAPÍTULO II - A ASSIM CHAMADA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
1 – Modernidade e Ciência	083
2 – Pedagogia moderna e Ciência:	
2.1 – Da pedagogia às ciências da educação: a assim chamada pedagogia contemporânea	088
2.2 – Racionalidade e Sistema escolar	095
2.3 – Educação, ética & ciências da educação	103
2.4 – Educação e as novas tecnologias: uma leitura adorniana	112
CAPÍTULO III - ADORNO E A EDUCAÇÃO	
1 - Pseudo-educação: ou, a (des)educação da educação	123
2 – Auschwitz: e a educação.	130
3 - Auschwitz e o outro da educação.	136
4 - Cogitações sobre um outro discurso pedagógico	140
CONCLUSÃO	153
BIBLIOGRAFIA	155

INTRODUÇÃO

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade (...) (GRAMSCI, 1987, p. 47)

Vivemos num tempo em que os homens parecem todos trilhar um mesmo caminho, levados que são por um discurso que anuncia um reino de felicidade material incontida: um reino globalizado e mundialmente idêntico, delineado segundo a lógica e os interesses do mercado. Reino gestado sob a égide de uma dimensão particular da razão - a racionalidade instrumental¹-, que se explicita no atual contexto sob um aparato de natureza burocrática e tecnológica, responsável pela elaboração do referencial norteador do discurso único, de conotação mistificadora e caráter hegemônico que se impõe à humanidade em geral.

Nestas condições, o homem contemporâneo defronta-se com uma situação radicalmente distinta de todas as demais por ele vivenciadas ao longo da história. Com isso queremos dizer, entre outros aspectos, que em época alguma a humanidade parece haver convivido com desafios equivalentes aos que lhe oferece a perspectiva de poder, derivado do uso das forças suscitadas pelo desenvolvimento técnico-científico, complementado pelo enredamento destas com as relações sociais de produção.

O caráter quase absoluto do poder disponível aos segmentos sociais dominantes no mundo atual² coloca-se na mesma perspectiva em que a questão (do poder) é analisada por Platão no livro II de *A República* quando se reporta ao mito de Giges³ para ilustrar a polémica suscitada relativa à impunidade no uso do poder.

Asseguremos ao homem a certeza da impunidade e, imediatamente, rompe-se o verniz da educação moral e da 'civilização'. O homem volta à sua 'verdadeira natureza'; a besta imunda está lá, pronta a ressurgir. O direito cede o lugar à força, o reinado da selva está próximo. (DROZ, 1997, p. 162)

¹ Sobre o conceito de racionalidade instrumental ver nota 35 (p. 48 deste trabalho).

² O poderio militar dos Estados Unidos em relação às demais nações do mundo e a intervenção deste país no Iraque parecem suscitar esta perspectiva.

³ Referimo-nos, no caso, ao mito narrado por Platão no livro II de *A República*, sobre Giges, rei da Lídia e sucessor de Candaulo, a quem assassinou. Anteriormente, Giges era um simples pastor que encontrou um anel que conferia ao seu detentor o poder de tornar-se invisível (condição na qual poderia cometer qualquer delito, impunemente). Valendo-se desta prerrogativa Giges consegue entrar no palácio real, matar o rei, seduzir a rainha e usurpar o trono. A questão que se coloca no texto platônico é: quem permaneceria fiel à justiça, quando tivesse em suas mãos o poder e, ao mesmo tempo, assegurada a impunidade quanto aos seus atos?

Da maneira como sugere o referido mito, a posse de um poder de tal natureza pelo homem contemporâneo tem a magia de subverter a ordem existente no mundo modificando-a radicalmente na medida em que subverte o próprio discurso moderno do Iluminismo e o converte novamente em mito.

Um poder sem limites acaba por delinear uma nova realidade ou, em outras palavras, um mundo novo. É neste contexto que no mundo novo contemporâneo o homem passa a conviver com questões e problemas novos; a solução dos mesmos deverá ser, igualmente nova.

Neste trabalho contemplamos a intencionalidade de abordar as questões que propomos sob este prisma.

Assim como o estoicismo⁴ e o epicurismo⁵ representaram uma guinada nos rumos da filosofia clássica da Grécia antiga, pois, ao contrário desta, já não se voltavam mais para a Natureza ou para o Ser, mas procuravam tão somente propiciar à humanidade uma vida digna afastada do turbilhão das paixões, em meados do século recém findo - relevadas as especificidades de cada momento - teve lugar uma mudança semelhante no pensamento filosófico moderno, cuja explicitação ensejou o aparecimento de uma nova ordem teórica na esfera da filosofia, distinta das que até então a tradição filosófica explicitara. Estamos, no caso, fazendo menção ao aparecimento de algumas concepções filosóficas questionadoras dos fundamentos do pensamento moderno (Nietzsche, Weber, Foucault, Teoria Crítica, entre outras). Entre estas diferentes concepções teóricas interessa-nos mais de perto a chamada Teoria Crítica, na forma como esta se apresenta sob a primeira geração da Escola de Frankfurt, integrada principalmente por Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamin. Destes, privilegiaremos de forma mais específica o pensamento de Adorno.

A teoria crítica, nascida dos escombros da Primeira Guerra Mundial, refletindo o espírito dessa época que na esfera artística e literária ocasionou o aparecimento de

⁴ Conforme Durozoi e Roussel, “o sábio estoíco irá encontrar a paz da alma (**ataraxia**) afastando dele tudo o que poderia perturbá-lo, essencialmente as paixões consideradas como movimentos antinaturais, doenças da alma. A virtude (...) repousa precisamente na ausência da paixão”. In: DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, ANDRÉ. *Dicionário de Filosofia* – 2º ed. Campinas, SP. Papyrus, 1996, 169.

⁵ Para Epicuro a filosofia contempla a perspectiva de liberar o homem das paixões: “Assim como realmente a medicina em nada beneficia, se não liberta dos males do corpo, assim também sucede com a filosofia, se não liberta das paixões da alma”. In: Os Pensadores, 1ª ed. “Epicuro: antologia de textos”. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 21.

movimentos contestatórios, como, por exemplo, o dadaísmo⁶, assim como este irá questionar as bases teóricas que alicerçaram o pensamento moderno, ou seja, a concepção filosófica iluminista no âmbito da qual explicitou-se a promessa de progresso contínuo da humanidade, pautado em seu desenvolvimento intelectual, ético e material (entre outros), sob os auspícios da racionalidade específica que lhe é inerente: a racionalidade instrumental.

O desenrolar da história parece incorporar a perspectiva de se constituir numa espécie de instrumento da vontade divina, na forma como esta foi alardeada pelo apóstolo cristão Paulo: “Destruirei a sabedoria dos sábios” (BÍBLIA SAGRADA, 1968, p. 143). Considerando-se tal perspectiva, não soam estranhos novos aportes teóricos, como os da Teoria Crítica, que contemplam a intencionalidade de negar as bases do pensamento filosófico moderno (teoria tradicional) e que, como observa Matos reportando-se à Teoria Crítica, “representam a subversão do sentido consagrado da filosofia. (...) ‘o todo é o não verdadeiro’ e ‘todo o real é irracional’ invertem o hegelianismo.” (Matos, 1993, p. 22), o que resta confirmado por Adorno, ao observar, em *Dialética Negativa*, que cabe à filosofia, “dizer - apesar de Wittgenstein – o que não se pode dizer”⁷ (1975, p. 18).

A concepção filosófica delineada pela Teoria Crítica, só pode ser apreendida a partir de sua contraface, a “Teoria Tradicional”⁸, desenvolvida em consonância com pressupostos teóricos derivados do pensamento de Descartes e Bacon, cujos desdobramentos suscitaram a explicitação do movimento iluminista, centrado nas luzes da razão. Foi sob a égide da “Teoria Tradicional” que ganhou corpo o pensamento positivista que tem na metodologia científica a única via válida para qualquer conhecimento digno de crédito.

Gestada, como dissemos, pelos intelectuais da chamada Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica refuta as perspectivas da Teoria Tradicional para afirmar que elas conduzem

⁶ Movimento artístico e literário fundado na Europa (Zurique), em 1916, por refugiados da Primeira Guerra Mundial, caracterizou-se pela recusa à estética e aos valores da época como forma de protesto contra a loucura representada por aquele movimento bélico. Diante do quadro de destruição e morte a que assistiam, não é de se estranhar que os dadaístas, como observa Strickland, “achassem que não podiam mais confiar na razão e na ordem estabelecida”. (STRICKLAND, 1999, P. 148)

⁷ Observação: A tradução de todas as citações extraídas de obras escritas na língua espanhola presentes neste trabalho são nossas.

⁸ A “Teoria Tradicional”, observa Horkheimer, “é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais...”. (HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 123.

a um contexto radicalmente distinto daquele delineado em sua origem pelo ideal iluminista – a constituição de um ser humano autônomo – pela razão objetiva de que propicia a submissão e o governo dos homens por sistemas de dominação de conotações, organizacional, tecnológica e ideológica. Dada esta conotação, os intelectuais da Teoria Crítica propõem a crítica da base social, filosófica e psicológica da sociedade que está posta; enquanto tal, a teoria crítica se coloca como uma alternativa à abordagem filosófica tradicional.

Cientes desta perspectiva, ao iniciarmos as atividades relativas ao desenvolvimento desta pesquisa, evidenciou-se a hipótese de que reflexões fundadas com base em pressupostos derivados da Teoria Crítica poderiam propiciar novas condições para a análise de questões pertinentes à esfera da educação e, desta forma, contribuir com novos aportes para a compreensão da crise⁹ que se explicita nesta área.

A necessidade de conduzir a referida análise sob uma ótica diversa daquelas que se reportam à “Teoria Tradicional” deriva de dois aspectos distintos: o primeiro diz respeito à relevância das contribuições teóricas da Teoria Crítica; o segundo deriva da constatação de que o discurso educacional nos dias atuais – pelo menos o brasileiro - parece não tomar conhecimento da crise que paira sobre a educação contemporânea, e que pode ser inferida ao se perscrutar a produção teórica neste campo, nos últimos tempos. De um modo geral e com poucas exceções, grande parte das novas publicações – desta área - que lotam estantes de livrarias e bibliotecas, aderem acriticamente às teorias da moda nas quais se explicitam novos pressupostos educacionais que, como observa Fonseca de Carvalho, se apresentam como “verdadeiras panacéias que prometem revolucionar o ensino ou sua pesquisa”¹⁰; promessa que em absoluto cumprem, o que resta demonstrado pelo fato de, apesar da vasta produção teórica nesta área, o resultado prático de sua implementação pelos sistemas educacionais, pelo menos no que tange à qualidade da educação que se oferece, para dizer o mínimo, deixa muito a desejar.

⁹ A crise da educação a qual nos referimos tem lugar em diferentes análises, como, por exemplo, a desenvolvida pelo ministro do Governo Francês Jean-François Mattéi no livro “A barbárie Interior” e, no Brasil, em estudos do MEC, conforme revela reportagem do jornal “Folha de S. Paulo” do dia 23 de abril de 2003 com o título “Estudo do MEC mostra aprendizado crítico”.

¹⁰ A respeito ver artigo de José Sérgio Fonseca de Carvalho, “De Psicologismos, Pedagogismos e Educação”, disponível em: <http://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/textos/textos/filo3.htm>.

Estas premissas, de uma certa forma, revelam nossa insatisfação com os rumos tomados pela educação contemporânea, em especial no Brasil, e, ao que parece, muitas dessas teorias desenvolvidas segundo os cânones da Teoria Tradicional, não são isentas de responsabilidade em relação à crise, a que nos referimos.

Buscar a superação da crise que paira atualmente sobre a educação através do desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos – segundo a tradição do pensamento kantiano –, parece-nos insuficiente, uma vez que esta visão não é nova e se apresenta enquanto um pressuposto básico presente nas diferentes teorias que têm permeado o pensamento pedagógico moderno nas últimas décadas, sem resultados práticos em termos de superação da referida crise.

Assim, a se dar crédito aos pressupostos delineados na esfera da teoria crítica, há que se pensar em um outro gênero de crítica, intelectualmente legitimada e fundamentada em novas bases teóricas, dado que, como observa Adorno, “a tradicional crítica transcendente da ideologia é obsoleta” (Adorno, 1998, p. 25) e, enquanto tal, insuficiente para abordar os problemas da sociedade contemporânea. A Teoria Crítica contempla exatamente a perspectiva de remeter a uma crítica diferenciada, o que resta confirmado na observação de Franklin Leopoldo e Silva que, reportando-se a Horkheimer, destaca o comentário daquele frankfurtiano que a Teoria Crítica tem como pressuposto básico evidenciar o que em geral permanece oculto sob a teoria tradicional, ou, em outras palavras, – “a Teoria Crítica tem a missão de expressar aquilo que em geral não se expressa” (HORKHEIMER, apud SILVA, 1999, p. 83).

Na condição de um profissional envolvido já há algum tempo com a educação em diferentes instâncias – docente, administrativa e de formação de educadores -, vimos na Teoria Crítica um referencial teórico que contempla a possibilidade de desenvolver, em bases diferentes, a análise do processo social em que se insere a crise da educação que vivenciamos na atualidade. Daí a tomarmos como referencial teórico deste trabalho.

Numa época em que o novo, o mais recente, o que está na moda, se coloca como um dos mais relevantes critérios de validade de uma determinada teoria, pode parecer estranho o fato de escolhermos, como principal fundamento teórico deste trabalho, a Teoria Crítica (principalmente o pensamento de Adorno) desenvolvida em meados do século passado,

uma época, portanto, distinta da atual, em que se dá o discurso pedagógico que pretendemos analisar.

Entretanto, se assim o fazemos, é porque acreditamos que o pensamento daquele teórico oferece, ainda hoje, elementos privilegiados para a análise e compreensão do mundo contemporâneo; perspectiva esta que Jameson explicita de forma bastante objetiva.

Adorno não foi, com certeza, o filósofo dos anos 30 (o qual, temo, tem de ser identificado retrospectivamente como Heidegger); tampouco o filósofo dos anos 40 e 50; nem mesmo o pensador dos anos 60 – estes são Sartre e Marcuse, respectivamente; e eu afirmei que, filosófica e teoricamente, seu discurso dialético antiquado era incompatível com os anos 70. Porém, há alguma chance de que ele possa se revelar ter sido o analista de nosso próprio período, o qual ele não viveu para ver, e no qual o capitalismo tardio esteve a ponto de eliminar os últimos resquícios da natureza e do inconsciente, da subversão e da estética, da práxis individual e coletiva e, com um impulso final, a ponto de eliminar qualquer vestígio de memória do que não mais existia na paisagem daí em diante pós-moderna. Parece possível, hoje, que o marxismo de Adorno, que não foi de grande ajuda nos períodos anteriores, pode revelar-se exatamente como o que precisamos em nossos dias. (JAMESON, 1997, p. 18)

Isto posto, cumpre esclarecer que nossa reflexão tem origem na constatação, até certo ponto óbvia, de que não resta a menor dúvida que a sociedade contemporânea passa por transformações de tal monta, que nas últimas décadas do século XX o meio intelectual viu-se envolvido numa enorme polêmica relacionada a indicadores diversos e alentadas teorias que apontam para o possível fim do período histórico em que nos encontramos, o período moderno.

A polêmica em questão, vale lembrar, suscitou a produção de vasto material teórico proveniente de diferentes áreas do conhecimento humano, despertando, inclusive, o interesse dos meios de comunicação de massa e, via de conseqüências, ultrapassou os muros da academia, chegando mesmo a chamar a atenção de segmentos da população normalmente alheios a questões desta natureza.

No contexto da polêmica suscitada, duas correntes vieram à tona: uma em defesa da pós-modernidade, formada por um grande número de intelectuais - filósofos, sociólogos, historiadores, arquitetos, artistas, entre outros -, para os quais, a modernidade (enquanto período histórico determinado), estaria ultrapassada e, conseqüentemente, já nos encontraríamos em uma nova era, uma era pós-moderna; a outra corrente, opondo-se à

primeira, igualmente composta por pensadores de diferentes áreas, entende que o projeto da modernidade ainda não teria chegado ao seu final.

Em qualquer das hipóteses, coloca-se em relevo um fato que não pode ser descartado: a modernidade está sendo questionada.

Entretanto, questionamentos os há em diferentes graus: desde os mais sucintos até os mais radicais. Note-se que o mero fato de se cogitar uma pós-modernidade indica a radicalidade da crítica que vem sendo feita ao discurso moderno, na medida em que o prefixo “pós” que antecede “modernidade” tem o sentido de após, algo que vem depois, indicando o fim desta e, conseqüentemente, a superação dos fundamentos teóricos em que ela se alicerça. Neste caso, pode-se perguntar: que aspecto da modernidade poderia suscitar uma crítica tão radical aos seus fundamentos e ensejar a ruptura do arcabouço teórico moderno?

Ora, não há como negar a identidade do pensamento moderno com o pensamento iluminista e, no âmbito deste, a fonte de sua luz, a racionalidade objetivada na ciência, doadora de sentido ao mundo moderno. Portanto, questionar radicalmente a modernidade implica, necessariamente, questionar a autoridade da instância objetivadora daquela racionalidade, a ciência, assim como questionar radicalmente a Idade Média foi questionar a autoridade da Igreja, enquanto instância objetivadora da verdade revelada e de uma realidade estabelecida a partir dos textos sagrados; nas mesmas condições, fiadora do sentido atribuído ao mundo medieval.

Assim, o questionamento da ciência, enquanto fonte de sentido do mundo contemporâneo foi levado a efeito por alguns dos principais teóricos da pós-modernidade, Jean-François Lyotard, Fredric Jameson, Jean Baudrillard, entre outros. Lyotard, por exemplo, radicaliza a crítica à ciência positiva na exata medida em que, para ele, esta remete à esfera de um não-saber:

A ciência positiva não é um saber. (...) Uma ciência que não encontrou sua legitimidade não é uma ciência verdadeira; ela cai no nível mais baixo, o da ideologia ou de instrumento de poder, se o discurso que deveria legitimá-la aparece ele mesmo como dependente de um saber pré-científico, na mesma categoria que um relato ‘vulgar’. (LYOTARD, 1988, p. 70)

A crítica desenvolvida pelos pensadores pós-modernos não é original. Antes deles, outros intelectuais, entre eles os integrantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, já

alertavam - embora em termos diferentes dos que fundamentam a abordagem pós-moderna - para o caráter deletério dos pressupostos da modernidade, centrados nas luzes da racionalidade explicitada pela ciência e consubstanciados segundo as premissas do movimento iluminista.

Por outro lado, a crítica à modernidade não se restringe unicamente ao questionamento teórico de seus fundamentos e, nestas condições, não se pode descartar a hipótese de que no exato momento em que os pressupostos modernos são questionados, também o são as instituições que a sociedade moderna explicita, uma vez que se fundam nos mesmos pressupostos. Ora, a educação (em sua face moderna) é, evidentemente, uma das instituições¹¹ desta sociedade, razão pela qual, parecem pertinentes, em relação à mesma, perguntas do tipo: as inúmeras críticas feitas à modernidade não seriam também extensivas à educação moderna? Em caso positivo, como a afetam? Em que nível? Condicionada pela mesma racionalidade – instrumental – que alicerça a sociedade tardo-capitalista, assentada na díade ciência-tecnologia, a educação contemporânea, na linha do pensamento de Adorno e Horkheimer, não “ratifica na sala de aula a coisificação do homem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42) que tem lugar na esfera da produção? Em outras palavras, a educação contemporânea enquanto instância de dominação do homem esclarecido sobre a natureza – da qual a natureza interior do homem faz parte - também não estaria contribuindo para a extensão deste domínio ao próprio homem num processo em que o outro, ou seja, a alteridade é tida como hostil?

Ao nos confrontarmos com questões desta natureza, parece pertinente e oportuno àqueles que se preocupam com o que acontece no âmbito da educação, no mínimo, refletir criticamente sobre as suas implicações, o que significa dirigir um olhar crítico ao binômio, ciência e educação moderna¹², em especial, no que tange à perspectiva de negação do diferente, da alteridade, que o referido binômio comporta.

¹¹ Neste contexto, cumpre notar que, segundo Durozoi e Roussel, uma instituição “não repousa apenas nas estruturas jurídicas que organizam a vida dos indivíduos e dos grupos, designa igualmente, no sentido amplo, as maneiras de pensar, de sentir e de comportar-se (costumes) que, emanando da sociedade, se impõe mais ou menos aos indivíduos.”. In: DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, ANDRÉ. *Dicionário de Filosofia* – 2º ed. Campinas, SP. Papirus, 1996.

¹² Esta preocupação deriva, fundamentalmente, do nascimento, nos meados do século XIX (consolidando-se no século XX), das chamadas pedagogias científica e experimental que, como observa Franco Cambi, buscam distanciar-se da filosofia para “reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que tratam do homem (a fisiologia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (a sociologia, a etnologia, a criminologia), renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e

Este é o propósito desta tese.

Assim, com base nas considerações expostas e, num certo sentido parafraseando Adorno e Horkheimer, entendemos que a educação (formal) contemporânea, tendo incorporado a racionalidade própria da sociedade burguesa (racionalidade instrumental na ótica da Escola de Frankfurt), esvaziou-se da dimensão humana que lhe era inerente, na linha do pensamento de intelectuais como Rabelais ou Montaigne, por exemplo, e integrou-se num sistema que, segundo observam aqueles teóricos, promove a regressão da humanidade a um novo tipo de barbárie.

Neste contexto, esboçamos a tese que, assim como a dialética negativa se constitui, segundo Adorno, num atentado contra a filosofia da tradição, da mesma forma uma educação que atenda à exigência de que “Auschwitz não se repita” (ADORNO, 1995b, p. 119) deve, igualmente, se constituir numa espécie de atentado contra a educação contemporânea.

O processo para se chegar a uma tal perspectiva exige que se percorra na esfera da educação uma trajetória semelhante à que Adorno e Horkheimer percorreram ao abordar o Esclarecimento, ou seja, fazer com que a educação se volte criticamente contra si mesma, questionando as bases teóricas que a alicerçam e a relação que estabelece com o que Adorno denomina “vida danificada”. Neste contexto, entendemos ser inerente ao desenvolvimento de um tal processo a necessidade da explicitação de um outro discurso da educação, que funde uma “educação outra”, pensada em bases distintas daquelas que subsidiam a educação contemporânea e que, diferentemente desta, não contemple o “outro”, a alteridade, sob a ótica da dominação.

Dada a natureza da problemática que propomos, pode-se dizer que a abrangência deste estudo encontra-se delimitada por dois aspectos distintos: o primeiro corresponde à delimitação específica que deriva da opção pelo referencial teórico que subsidiará as análises a serem implementadas, centrado prioritariamente nos aportes dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer; o segundo contempla uma conotação cronológica, o que se deve ao fato de que, embora a imbricação da educação moderna com a racionalidade iluminista (instrumental) - objeto específico de nossa análise - permeie o desenvolvimento da

experimental, articulado em conhecimentos baseados em 'fatos'. “ (In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 498).

educação moderna desde sua origem, foi com Dewey¹³ - um dos principais representantes do pragmatismo -, que tal processo encontrou os fundamentos teóricos, principalmente de natureza psicológica, para impor-se - de forma hegemônica - na esfera educativa. Dada esta perspectiva nossa reflexão sobre os rumos da educação privilegiará este período, ou seja, o pós Segunda Guerra Mundial.

Embora a Teoria Crítica tenha se constituído no principal referencial teórico de jovens estudantes que na década de sessenta promoveram uma rebelião para questionar o *status quo* de uma sociedade que consideravam doente e, em especial, o sistema escolar que ela exibia, sua contribuição para a teoria da educação, ao contrário do que ocorreu em outras esferas (comunicação, por exemplo), ao nosso ver está muito aquém do potencial de análise que ela contempla.

Em nossos dias, entre os teóricos da educação que alicerçam suas análises nos pressupostos da Teoria Crítica, merecem destaque alguns intelectuais americanos ligados à chamada Teoria Radical da Educação no âmbito da qual destacam-se nomes como os de Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Douglas Kellner, entre outros. Para estes teóricos a educação contemporânea cumpre um papel idêntico ao da indústria cultural e, enquanto tal, coloca-se a serviço da sociedade burguesa, dado que esta propicia a formação de uma falsa consciência em relação às contradições da sociedade.

Além destes, Christoph Wulf (1998) em “*Le scienze dell’educazione in Germania*”¹⁴ reporta-se à presença da Teoria Crítica na esfera educacional da Alemanha com menções específicas aos aportes teóricos de Adorno e Horkheimer aos quais acrescenta também os de Habermas - na linha das formulações que ele desenvolve na sua *Teoria da Ação Comunicativa* -, no âmbito dos quais se delinearam teorias da educação que diferem das abordagens tradicionais: tanto das que contemplam uma conotação de caráter humanista quanto das que derivam da abordagem empirista da mesma; Andréas Gruscka, também na Alemanha, desenvolve projeto baseado em pressupostos teóricos da Escola de Frankfurt que levem à implementação do que ele denomina “Pedagogia Negativa” (numa

¹³ Neste contexto, vale lembrar, como observa Mattei (nota 15), que para este educador norte-americano, principal teórico da chamada “Escola Nova”, o conhecimento tem sua origem e se desenvolve no âmbito da intervenção do homem no mundo para se adaptar ao ambiente existente, o que acaba por privilegiar mais a ação – componente instrumental da racionalidade -, que a reflexão, ao mesmo tempo em que passa a conferir objetividade e operacionalidade ao processo educativo.

alusão direta à *Dialética Negativa* de Adorno) e Ilan Gur-Ze'ev, da Universidade de Haifa, em Israel, também com base na primeira geração dos frankfurtianos cogita de uma nova *Bildung*, pensada enquanto uma espécie de “contra-educação” à que é posta em prática pelas modernas sociedades do Mundo Ocidental.

Cumpre destacar ainda a recente abordagem crítica da sociedade contemporânea desenvolvida em grande parte sob a ótica do pensamento dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer, feita por Jean-François Mattéi no livro, *A Barbárie Interior* (1999), em que o autor reporta-se à categoria “barbárie”, analisando-a em seu desenvolvimento histórico no âmbito do Mundo Ocidental numa trajetória que inicia-se na Grécia Clássica e vem até os nossos dias. Um dos capítulos da obra, “*A barbárie da educação*”, como o próprio título indica, aborda a imbricação *entre* educação contemporânea e aquela categoria (barbárie).

Sob determinados aspectos, o uso da Teoria Crítica enquanto referencial teórico para subsidiar pesquisas sobre educação no Brasil, embora recente, tem se mostrado bastante profícuo. Vários são os pesquisadores com relevantes trabalhos na área, como por exemplo: Olgária Matos, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira, Antonio A. S. Zuin, Pedro Goergen, Wolfgang Leo Maar, José Leon Crochík, entre outros. Trata-se de intervenções peculiares, de cunho específico de cada pesquisador e, em geral, contextualizadas com as disciplinas com que se identificam (filosofia, sociologia, psicologia, comunicações, etc.).

O trabalho que ora desenvolvemos encontra-se dividido em três partes¹⁵: na primeira delas (Capítulo I), após algumas considerações sobre a crise da modernidade, buscamos evidenciar, de forma sucinta (cenários), algumas críticas aos pressupostos que a sustentam e, de forma mais específica (por oferecerem suporte teórico às nossas análises), as que fluem da chamada “Teoria Crítica”, com ênfase especial na linha de argumentação delineada por Theodor W. Adorno.

A segunda parte (capítulo II) tem por objeto a educação moderna. Na medida em que o sentido do mundo moderno foi sendo delineado em consonância com o desenvolvimento da ciência, procuramos explicitar as transformações que esta suscitou no âmbito da educação. No bojo destas transformações, a pedagogia, confrontada com a

¹⁴ Observação: embora ainda não editada no Brasil, uma resenha desta obra foi feita por Pedro Goergen e apresentada pela revista: *Educ. Soc.*, Apr. 1999, vol 20, nº 16, p. 186 – 189, ISSN 0101-7330.

¹⁵ Descartadas a introdução e a conclusão.

concepção científica do mundo, sofreu um processo de autodissolução, levada que foi a redefinir o seu eixo epistemológico e, na ausência de um objeto específico, acabou por dar lugar às “ciências da educação”, processo no qual, “de um saber unitário e ‘fechado’ passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências.” (Cambi, 1999, p. 595). Em outro tópico, são discutidas algumas implicações que derivam da assimilação pelas instituições escolares de valores próprios das sociedades de consumo, consubstanciados pela excessiva preocupação em relação à objetividade, à eficiência e à racionalidade, do processo que elas desenvolvem, assim como, sobre as implicações desta perspectiva em relação ao desenvolvimento de uma educação ética, na medida em que esta passa a ser mediada pela racionalidade científica; por último, discutimos o impacto das novas tecnologias nas diferentes instâncias da existência humana e, de forma mais específica, a sua presença na esfera educacional.

Na terceira parte (Capítulo III), evidenciamos o preconizado em nossa tese ao mostrarmos que a educação, na forma como se apresenta nas sociedades capitalistas do mundo contemporâneo, ao introjetar pressupostos desta sociedade (racionalidade, objetividade, produtividade), submete-se a um processo que leva à (des)educação da educação e, é frente a um tal processo, que nos confrontamos com o imperativo categórico estabelecido por Adorno para a educação: “que Auschwitz não se repita”. No âmbito do atual discurso pedagógico, a consecução do imperativo categórico adorniano resta absolutamente inviável; o que obriga o educador comprometido com a consecução do propósito nele delineado, a cogitar de um “outro” discurso pedagógico, em substituição ao que está posto; construído em novas bases teóricas e pensado a partir de uma ótica esvaziada de qualquer perspectiva de dominação ou discriminação do diferente, da alteridade.

CAPÍTULO I

TEORIA CRÍTICA E A CRISE DA MODERNIDADE

1 – A CRISE DA MODERNIDADE¹⁶

O filósofo pré-socrático Heráclito tornou-se sobejamente conhecido, mesmo para não iniciados em filosofia, pela sua afirmação de que no mundo tudo flui, tudo se transforma, nada é duradouro e que, em função da transitoriedade das coisas, seria impossível a alguém banhar-se duas vezes num mesmo rio; isto porque, na segunda oportunidade, tanto o banhista quanto o rio já não seriam mais os mesmos. Como a referendar a observação sobre a transitoriedade das coisas a que se reporta Heráclito, Marx e Engels, no conhecido *Manifesto Comunista* (num contexto radicalmente distinto do da época de Heráclito), reafirmam a mesma perspectiva ao dizer que no âmbito da sociedade capitalista, tal como observara Heráclito, tudo se transforma, “tudo o que é sólido derrete-se no ar, tudo o que é sagrado é profanado” (Marx; Engels. 2001, p. 14). Ainda na mesma linha de pensamento, Heráclito afirma também que o mundo está repleto de opostos que se transformam um no outro: a noite vira dia e o dia noite, a saúde converte-se em doença e vice-versa, e assim por diante.

Ora, a admitir-se a hipótese heracliteana de que tudo no mundo está em constante movimento em direção ao seu oposto, não há porque estranhar a observação que vem sendo feita por alguns teóricos, desde meados do século passado, de que a modernidade esteja passando por um processo de transformação de natureza semelhante ao descrito por aquele filósofo, ou seja, convertendo-se no seu oposto¹⁷, fato este que pode ser observado claramente por mentes abertas à percepção da transformação que se processa.

¹⁶ A se dar crédito a um número significativo de intelectuais de diferentes áreas – historiadores, sociólogos, filósofos, críticos de arte, arquitetos, cientistas políticos - desde meados do século passado explicita-se uma grande crise no pensamento moderno. O filósofo italiano Franco Lombardi, reportando-se a esta crise observa que “A humanidade presente será anacrônica diante de si mesma” uma vez que, “o pensamento especulativo, que levantou já seus vãos com as doutrinas de Platão, decaiu agora à condição de um rocinante.” (LOMBARDI, 1975, p. 5).

¹⁷ Quando nos referimos a esta perspectiva cogitamos da crítica à modernidade desenvolvida pelos frankfurtianos Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse, entre outros.

Parece ser consensual que artistas desenvolvem, de um modo geral, uma sensibilidade refinada por meio da qual conseguem perscrutar com maior acuidade detalhes do mundo em que vivemos e dado a esta sensibilidade diferenciada são reconhecidamente capazes de captar nuances da realidade, antes que esta se explicita de forma clara e objetiva à maioria das pessoas. Sob determinados aspectos, esta peculiaridade da esfera artística parece referendar, como apontado no parágrafo anterior, o movimento da modernidade em direção ao seu oposto, no caso, em direção à barbárie. É exatamente esta perspectiva que tentaremos mostrar através da análise de duas telas pintadas em momentos historicamente distintos em que, sob um determinado ângulo, seus autores exprimem a condição da modernidade própria de sua época: o primeiro momento, representado por Joseph Wright na tela “Experiência com uma bomba de ar”¹⁸, pintada em 1768 (à página seguinte), tem lugar na fase inicial da modernidade, e o segundo momento, uma tela do pintor Paul Klee, denominada “Angelus Novus” (objeto da atenção de Walter Benjamin), pintada em 1932, quase dois séculos mais tarde da tela pintada por Wright.

A relevância da ciência e do desenvolvimento tecnológico na transição da sociedade medieval para a moderna, iluminada pelas luzes da razão, foi magnificamente captada por Joseph Wright. Embora não se situe entre os chamados pintores de primeira linha, este artista, segundo o crítico de arte Robert Cumming (1996), na pintura em questão, criou, sob diferentes ângulos, uma verdadeira obra prima: primeiro, pela expressividade técnica; segundo, por suscitar um grande desafio ético e intelectual e, finalmente, o terceiro e fundamental aspecto da obra, por personificar as expectativas e enfrentamentos de sua época.

¹⁸ Esta tela de Wright encontra-se, atualmente, exposta na “National Gallery”, em Londres.

EXPERIÊNCIA COM UMA BOMBA DE AR

Joseph Wright, 1768,
Nacional Gallery, Londres.

A tela reproduz um grupo de pessoas em torno de uma mesa, as quais observam o desenvolvimento de uma experiência científica, uma demonstração conduzida sob a égide do desenvolvimento científico e tecnológico da época, de forma a explicitar o domínio do homem sobre a natureza e seu poder sobre a vida e a morte.

Sobre a mesa encontra-se todo o instrumental necessário. Uma espécie de natureza morta, composta por uma bomba de ar à qual se acha acoplada uma campânula de vidro e, no interior da qual, se encontra um pássaro vivo. Quando a bomba é acionada, o ar do interior da campânula é extraído e o pássaro, em seu interior, morre por falta de ar. Vale dizer, observa Cumming, que, na época (1768), ainda não se conhecia objetivamente o oxigênio, cuja identificação se deu apenas nos anos 70 daquele século.

O cientista que conduz a experiência, personagem central da tela, tem a mão sobre uma válvula da campânula de vidro, como se estivesse a interrogar as demais pessoas se deveria abri-la ou não, de forma que o ar pudesse entrar e o pássaro viver. Compõem ainda o quadro algumas figuras: um garoto que apanha uma gaiola; um casal de namorados que se entreolha alheio à experiência e à questão ética que ela suscita; dois jovens que observam fascinados o desenrolar das ações, no que, são acompanhados por duas garotas, provavelmente irmãs; a menor olha com curiosidade, a outra chora e é consolada por um senhor, que tudo indica ser seu pai. Completa a imagem a figura de um senhor de mais idade, sentado à direita da cena. Ele assume uma postura reflexiva e parece encarnar a figura de um filósofo a ponderar sobre as perspectivas – esclarecedoras - da experiência que se desenrola.

O último “personagem” do quadro é um espaço vazio a partir do qual se vislumbra a cena representada. Uma espécie de convite para que o observador compartilhe da experiência que se oferece. Neste contexto, ganha especial relevo a posição do observador. Se este se aproximar o suficiente, terá como objeto de observação, tão somente, a experiência em si, a mesma dos personagens representados na tela. Entretanto, à medida em que se distancia da obra, os personagens que a compõem vão sendo integrados à experiência, ou seja, reificados, à semelhança do que ocorre na implementação do método científico e a exigência de distanciamento entre o observador e o objeto observado que ele comporta.

Cumming, nas considerações que tece sobre a tela chama a atenção para o papel relevante da luz que ilumina o local do experimento. Além do componente estético que insere na figura, ela expressa, ao mesmo tempo a iluminação do espírito pela ciência.

Através do destaque conferido à luminosidade, Wright reverencia o Iluminismo¹⁹, movimento de cunho eminentemente intelectual, com origem na Europa do século XVIII, que tem seu núcleo fundamental assentado na racionalidade específica da ciência, com especial relevo ao aspecto prático e utilitarista da mesma. Sob a égide do ideário iluminista, a ciência e a técnica tiveram um enorme desenvolvimento – tanto no tempo quanto no espaço – no bojo do qual passaram a influenciar, de forma significativa, todas as esferas da sociedade (econômica, política, cultural), levando-as a gravitar em torno de seu núcleo.

Se Wright, fazendo uso de sua sensibilidade artística, soube captar e destacar em sua tela o núcleo renovador – a ciência e o desenvolvimento tecnológico - a partir do qual iria emergir a modernidade, apreendida em sua positividade e progresso, parece-me que da mesma forma, Paul Klee, no quadro que tem por título “*Angelus Novus*”, - focalizado por Walter Benjamin na IX de suas “*Teses Sobre Filosofia da História*” - contempla o mesmo objeto: a explicitação da modernidade. Esta, porém, situada num novo contexto histórico, é apreendida numa direção radicalmente oposta à que se delineara na época de Wright: de acordo com a abordagem benjaminiana, a perspectiva de progresso, contemplada na tela do século XVIII, não veio sozinha, mas incorporada de um novo elemento, a barbárie.

Há um quadro de Klee intitulado ‘Angelus Novus’. Nele está representado um anjo, que parece querer afastar-se de algo a que ele contempla. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas estão prontas para voar. O Anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o Passado. Onde diante de nós aparece uma série de eventos, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerra-las. Essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, ao qual ele dá as costas, enquanto o monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de Progresso é essa tempestade. (BENJAMIN, 1985, p. 158-9)

¹⁹ De acordo com Cummings, Wright mantinha um estreito relacionamento com membros de uma certa Sociedade Lunar, com sede em Midlands, que se reuniam mensalmente para discutir as novas descobertas na esfera científica.

Reprodução

(Angelus Novus, de Paul Klee)



Como se depreende das considerações de Benjamin, o “*Angelus Novus*” de Klee, ou seja, o “*anjo da história*”, como o chama este pensador, já não voa ao sabor dos ventos benfazejos da humanidade soprados pelo Iluminismo²⁰ (ventos da ciência e do progresso). Ao contrário, volta-se agora com toda a força contra a humanidade impedindo, como observa Benjamin, movimentos direcionados ao socorro das vítimas. A sociedade moderna, cujo movimento continua a pautar-se pelas sendas do progresso, sob o olhar estarecido do

²⁰ Por Iluminismo entenda-se o que se convencionou chamar filosofia das luzes, na forma como esta se encontra caracterizada por Lalande, contexto no qual confunde-se com a “*Aufklärung*”. Movimento filosófico do século XVIII, caracterizado pela idéia de progresso, pela desconfiança em relação à tradição e à autoridade, pela fé na razão e nos efeitos moralizadores da instrução, o convite a pensar e a julgar por si mesmo.” (1996, p. 639)

“anjo da história”, já não contempla mais a perspectiva da liberdade e de um futuro resplandecente, mas tão somente a herança catastrófica do passado iluminado.

A alegoria do “*anjo da história*” expõe, cruamente, as contradições que a ciência iluminista e o desenvolvimento tecnológico impuseram às gerações “esclarecidas”.

Neste contexto, vale lembrar que, com a implementação do projeto Iluminista, a ciência e o desenvolvimento tecnológico passaram a ocupar um *locus* privilegiado, a partir do qual se fortaleceram a ponto de poderem se contrapor à ideologia da época, questionar o *status quo* vigente e outorgarem-se a prerrogativa de – através das luzes da racionalidade de que se nutriam - promover a libertação da humanidade da submissão que lhe era imposta pelo poder até então hegemônico: o poder religioso.

*Sapere aude!*²¹, ouse servir-se de sua própria razão escreve Kant no início de seu opúsculo, “*Resposta à pergunta: que é 'Esclarecimento'*” (Kant, 1985, ps. 100-117). Para o grande filósofo alemão, cabia ao homem esclarecido pelas luzes da razão, rever por conta própria, aquilo que lhe fora outorgado pelas autoridades e pela tradição. Só assim ele seria capaz de superar a condição de vexatória menoridade à que estava submetido, tornando-se apto para assumir as prerrogativas próprias do adulto e, enquanto tal, caminhar com suas próprias pernas, livre de qualquer forma de tutela.

Não era pequena a promessa iluminista; consubstanciada numa tríplice perspectiva, ela pressupunha nada menos que:

- a apropriação total e inexorável da natureza pelo homem sob a égide do conhecimento científico;
- a supremacia do poder da opinião pública em substituição ao poder de cunho monárquico ou aristocrático, no interior da qual se faria presente, tanto um Estado, quanto uma sociedade racionalmente organizados;
- a crença no progresso ininterrupto e irreversível da racionalidade humana.

²¹ Ouse saber - expressão tida como uma espécie de lema do Iluminismo.

Esta matriz propiciou o desenvolvimento de algumas perspectivas para a humanidade, nunca antes sonhadas: evolução tecnológica sem precedentes; ideais de liberdade e de cidadania do indivíduo; garantia de direitos humanos; produção de bens materiais; universalização da educação; maior poder da opinião pública; entre outros.

Tantas foram as benesses trazidas pelo binômio ciência/tecnologia²² que seus pressupostos difundiram-se rapidamente nas mais diferentes instâncias tornando-se, assim, hegemônicos; condição a partir da qual ensejaram o surgimento de uma sensação de progresso sem limites, associada à crença na possibilidade de serem capazes de solucionar todos os problemas que afligem a humanidade no presente ou que possam vir a afligi-la no futuro²³.

Contudo, ao lado de tantas perspectivas positivas, a modernidade suscitou igualmente perspectivas sombrias e destrutivas que, ao contrário das primeiras, passaram a conspirar contra a esperança de um mundo melhor. As Luzes não iluminaram por completo a modernidade. Produziram, também, áreas de sombra das quais medraram contradições que inviabilizaram a realização da promessa iluminista.

Degradação ambiental, industrialismo inconseqüente, concentração do capital, poderio militar/atômico, racismo, xenofobia, fome, submissão de povos e nações, são palavras e expressões que traduzem algumas das muitas contradições da modernidade que se manifestaram com grande exuberância no recém findo século XX e continuam presentes neste início de novo século.

Tais contradições não são, em absoluto, isoladas, separadas umas das outras, mas significativamente imbricadas. Devem, portanto, possuir algo em comum. Ora, na medida em que todas elas são inerentes à modernidade - no seio da qual eclodiram -, o que poderia ser este “algo em comum” senão o próprio núcleo do pensamento moderno, a racionalidade iluminista objetivada pelo pensamento científico, matriz geradora de todas as

²² Cumpre esclarecer que usamos a palavra tecnologia num sentido amplo. Conforme Lalande (1996) a palavra tecnologia, além de comportar o sentido mais evidente de “estudo dos procedimentos técnicos”, pode “ser usada em lugar da palavra técnica ou conjunto de técnicas” (p. 1111).

transformações engendradas na modernidade, inclusive aquelas que explicitam as suas contradições.

A existência de contradições como as apontadas, coloca em risco a própria existência da humanidade suscitando no homem contemporâneo a necessidade de repensar as condições que permitiram a sua eclosão, ou seja, repensar a matriz geradora daquelas contradições, a razão iluminista, e no contexto desta, a ciência; com especial ênfase na apropriação desta pela sociedade burguesa.

²³ Quanto à perspectiva ora atribuída à ciência ver as considerações constantes às páginas 68-9 deste trabalho, especialmente a citação de Sellars, à qual Albrecht Wellmer se reporta para referendar idéias desenvolvidas por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*.

2 – MODERNIDADE: ALGUNS CENÁRIOS DA CRISE E A TEORIA CRÍTICA

2.1 – Alguns cenários da crise da modernidade²⁴

As análises das duas telas desenvolvidas no tópico anterior expõem algumas das muitas contradições inerentes ao projeto moderno, contradições estas que permeiam a modernidade desde a sua origem. Já Rousseau, no século XVIII, em seu famoso “*Discurso sobre as ciências e as artes*” (1977), veio a público para mostrar que o homem moderno ao mesmo tempo em que se empenhava no desenvolvimento das ciências e das artes sofria também uma metamorfose no âmbito de sua natureza interior que corrompia o que havia de mais puro em seu estado de integração com a natureza.

As considerações desenvolvidas por Rousseau, de forma até certo ponto surpreendente, revelam uma dissidência em relação aos ideais iluministas, colocando em dúvida o caráter apologético dos discursos que versavam sobre as ciências e as artes. Separa, na idéia de progresso, dois momentos: o primeiro articula-se à forma do processo em que o progresso tem lugar; a segunda inquire sobre o seu valor, ou seja, ao seu caráter ético e político. De um lado, o desenvolvimento histórico concebido na idéia de progresso, que, a seu ver, pode contemplar também uma perspectiva danosa e, de outro lado, a idéia de esclarecimento que, da mesma forma, pode ensejar uma luminosidade deletéria.

A crítica de Rousseau ao desenvolvimento das ciências e das artes não se dirige propriamente às ciências e às artes em si, mas à apropriação que delas estava sendo feita pela sociedade de sua época. Inicia o seu discurso tecendo grandes elogios ao progresso suscitado pelas luzes: “É um espetáculo grandioso e belo ver o homem sair, por seu próprio esforço, a bem dizer do nada, dissipar, por meio das luzes de sua razão, as trevas nas quais o envolveu a natureza (...)” (ROUSSEAU, 1977, p. 189). Entretanto, logo a seguir e de forma inesperada, o autor remete suas considerações a um pólo totalmente oposto. Observa então que as ciências e as artes no contexto em que se encontravam, contrariando os ideais do Iluminismo, converteram-se em instrumentos de dominação e controle: “estendem

²⁴Cumpre lembrar que neste trabalho privilegiamos uma análise crítica da modernidade fundada nos pressupostos da Teoria Crítica. Por outro lado, entendemos que não poderíamos deixar de mencionar a existência de questionamentos da mesma ordem que a precederam (Rousseau, Weber, Nietzsche), que com certeza, influenciaram os teóricos da Escola de Frankfurt. Assim, neste tópico - “Alguns cenários da crise da modernidade” - procedemos a uma apresentação sucinta de tais questionamentos, sem que isto implique

guirlandas de flores sobre as cadeias de ferro de que estão eles (os homens) carregados, (...), fazem com que amem sua escravidão e formam assim o que se chama povos policiados” (ROUSSEAU, 1977, p. 190).

Prosseguindo com sua crítica, Rousseau lamenta que o progresso que as ciências e as artes promoveram no âmbito material da sociedade não tenha tido igual presença na esfera política, ao mesmo tempo em que aponta as possíveis conseqüências – éticas -, derivadas da modificação dos sentimentos naturais primitivos interiorizados pelo homem: “Os antigos políticos falavam constantemente de costumes e de virtudes, os nossos só falam de comércio e de dinheiro. (...) Avaliam os homens como gado. Segundo eles, um homem só vale para o Estado pelo seu consumo” (ROUSSEAU, 1977, p. 205).

De Rousseau emana uma “espécie de névoa” que ofusca a luz da razão e, ao mesmo tempo, revela seus aspectos sombrios, difíceis, até então, de serem percebidos. Privilegia a natureza, mas não abre mão das ciências e das artes. Antes, as submete ao crivo da ética e da cultura: “Não é em absoluto a ciência que maltrato, disse a mim mesmo, é a virtude que defendo” (ROUSSEAU, 1977, p. 185).

Se Rousseau, praticamente, inaugurou a crítica ao movimento Iluminista, esta ganharia um outro aliado, no início do século passado, na pessoa de Max Weber.

No que diz respeito à crítica de Weber, ela teve lugar a partir de suas reflexões sobre a peculiaridade do desenvolvimento levado a cabo no âmbito das modernas sociedades do mundo ocidental, derivado de um processo por ele denominado, “*paradoxo da racionalização*”, cuja objetivação resultou no desenvolvimento de uma racionalidade peculiar.

Tal racionalidade, ao explicitar-se no Hemisfério Ocidental, deu margem ao aparecimento de um processo de *desencantamento do mundo*, no bojo do qual emergiu uma sociedade racionalmente organizada - a sociedade capitalista -, assentada no desenvolvimento da ciência, da técnica e na organização racional da produção.

Esta racionalidade, de conotação administrativa, está voltada fundamentalmente para a mobilização de meios indispensáveis à consecução de objetivos imediatos e com

qualquer alusão à relevância dos trabalhos desenvolvidos por esses teóricos, mas, tão somente, à necessidade de nos atermos mais especificamente à ótica que norteia nossas análises.

vistas à obtenção de resultados específicos. Ela caracteriza-se pela objetividade, descartando, *a priori*, qualquer procedimento de fundo emocional, religioso ou metafísico. No desenrolar de seu desenvolvimento, a ciência, a história, o direito, as artes, a educação, a organização do Estado e principalmente o impulso para o ganho (lucro), no Mundo Ocidental, adquiriram uma conotação nunca antes contemplada.

Para Weber, sob a égide da sociedade capitalista - gestada sob os auspícios da racionalidade moderna -, a promessa utópica do Iluminismo (*Aufklärung*) se desvaneceu, uma vez que passou, crescentemente, “a associar-se com paixões puramente mundanas” (Weber, 1992, p. 131).

A perspectiva dessa crítica weberiana aos pressupostos da modernidade foi apontada de modo bastante objetivo por David Harvey (1993), em “*A condição pós-moderna*”, através da citação de uma análise da reflexão weberiana desenvolvida por Bernstein, que me permito transcrever:

Weber alegava que a esperança e a expectativa dos pensadores iluministas era uma amarga e irônica ilusão. Eles mantinham um forte vínculo necessário entre o desenvolvimento da ciência, da racionalidade e da liberdade humana universal. Mas, quando desmascarado e compreendido, o legado do Iluminismo foi o triunfo da racionalidade... proposital-instrumental. Essa forma de racionalidade afeta e infecta todos os planos da vida social e cultural abrangendo as estruturas econômicas, o direito, a administração burocrática e até as artes. O desenvolvimento da (racionalidade proposital-instrumental) não leva à realização concreta da liberdade universal, mas à criação de uma ‘jaula de ferro’ da racionalidade burocrática da qual não há como escapar (BERNSTEIN, apud HARVEY, 1993, p. 25).

Se, como observamos, a modernidade já vinha sendo criticada, com Nietzsche, a crítica que a ela se dirige adquire um novo *status*, ao mesmo tempo em que passa a contemplar dois aspectos distintos: o primeiro diz respeito ao fato de que, pela primeira vez, o discurso da modernidade se viu recusado em função da racionalidade que lhe é própria; o segundo aspecto reporta-se ao fato de Nietzsche promover a perda do direito à exclusividade da racionalidade que é inerente ao discurso da modernidade. Destituída deste direito, a racionalidade moderna passou a contemplar a necessidade de ter de se defrontar com o seu outro.

Quanto ao primeiro destes aspectos, pode-se perguntar: o que significa, em Nietzsche, a recusa ao discurso da modernidade? Significa dizer que Nietzsche critica duramente a cultura de sua época, e esta crítica decorre do fato dele perceber esvaziada de grandes valores como os que, outrora, nortearam o pensamento e a vida; desde a antiguidade clássica até os primórdios da era moderna. A esta condição – inerente à modernidade – Nietzsche, de forma sintética, denominou “niilismo”, termo por meio do qual aponta para o fato de que o discurso da modernidade é carente de fins, de valores, em suma, de verdade.

Como Nietzsche chegou a uma tal formulação? A passagem contida no aforismo 125 do livro “*A Gaia Ciência*” que tem por título, “O Insensato”, pode ser significativamente reveladora do seu pensamento. Ali, Nietzsche anuncia a morte de Deus: “Para onde foi Deus?, gritou ele, já lhes direi! Nós o matamos – vocês e eu! Nós somos seus assassinos! Mas como fizemos isso?” (Nietzsche, 2001, p. 147).

O homem moderno é o assassino de Deus. Morto Deus coloca-se, então, com toda ênfase, a problemática niilista: uma vez que Deus se colocava como o fundamento último dos nossos valores, das nossas crenças, do nosso fim, das nossas verdades, o que resta delas após a sua morte? Mais do que a morte do Deus cristão, Heidegger observa que, nesta passagem, Nietzsche contempla a morte de todo pensamento metafísico, em outras palavras, de todo pensamento fundado na existência de uma dicotomia entre o mundo da aparência e o mundo real (supra-sensível).

De acordo com o esclarecimento precedente, sabemos que, pensado metafisicamente, o nome Deus encontra-se como um correlato do mundo supra-sensível. Esse é para Platão o reino das ‘idéias’. Em sua luz, que é comparada ao Sol, o ente aparece enquanto tal. Pensado metafisicamente, o assassinio de Deus consiste no apagamento de todo o horizonte. O campo de visão do supra-sensível é extinto. (...) tudo o que é, é enquanto o objectum do subjectum, de acordo com o qual a autoconsciência do homem estabelece sobre si mesma, conquanto mede toda objetividade segundo a certeza-de-si dessa autoconsciência. A verdade sobre a objetividade transforma-se em certeza da subjetividade. Deus torna-se o objeto de todos os objetos: isto é, ele se torna a subjetividade absoluta da certeza-de-si incondicionada em relação a tudo, ele se torna objeto e coisa (Heidegger, 2000, p. 196).

Em outras palavras, o homem restou só, entregue a si mesmo, condição esta que decreta a morte do mundo platônico e, com ele, a morte das perspectivas de verdade e de

valor que contemplava. Nisto consiste a ótica niilista, já não há mais verdades, já não há mais valores e, na ausência destes, tudo passa a ser permitido.

No aforismo número 6 de “Crepúsculo dos Ídolos”, sob o título “Como o ‘verdadeiro mundo’ acabou por se tornar em fábula”, Nietzsche delineia, em seis breves proposições, o movimento histórico ao longo do qual o mundo – verdadeiro - de Platão, o mundo das idéias, passou a ser identificado com o mundo da fábula e, nesta condição, converteu-se no mundo do niilismo.

Na primeira proposição Nietzsche se reporta aos pressupostos filosóficos da Grécia clássica, período em que Atenas se encontrava no apogeu da vida intelectual e artística. O mundo verdadeiro, na linha do pensamento de Platão, é o mundo das idéias, o mundo supra-sensível, acessível apenas ao espírito - “O verdadeiro mundo, alcançável ao sábio, ao devoto, ao virtuoso – eles vivem nele, são ele” (NIETZSCHE, 1978, p.332); na segunda proposição o foco se volta para a filosofia medieval, o mundo verdadeiro é contemplado apenas enquanto promessa. Trata-se de um mundo mediado pela fé que extrapola a existência terrena e tende para o além. É o mundo do cristianismo e, enquanto tal, inalcançável ao ser humano em vida - “O verdadeiro mundo, inalcançável por ora, mas prometido ao sábio, ao devoto, ao virtuoso ‘ao pecador que faz penitência’” (NIETZSCHE, 1978, p. 332); Na terceira proposição Nietzsche se reporta ao Iluminismo, o mundo verdadeiro, no caso, é o mundo na forma como ele se apresenta em Kant. Já não se fala mais do mundo das idéias - supra-sensível – dado que este não pode ser apreendido pela experiência empírica, o que resulta na sua indemonstrabilidade no âmbito da razão pura. Entretanto, se assim é, este mesmo mundo pode ser pensado hipoteticamente pela razão prática, e enquanto tal, apesar de limitado à condição de mera hipótese, ainda assim sua existência continua a ser um imperativo - “O verdadeiro mundo – inalcançável, indemonstrável, imprometível, mas já, ao ser pensado, um consolo, uma obrigação, um imperativo” (NIETZSCHE, 1978, p. 332); na quarta proposição Nietzsche contempla o pensamento filosófico posterior a Kant e seus seguidores, bem como os idealismos, subjetivo (Fichte), objetivo (Schelling) e absoluto (Hegel). Explicita-se, então, a perspectiva positivista que descarta toda realidade supra-sensível pelo fato de que esta é impossível de ser conhecida e, exatamente por isto, é, também, desconhecida. No interior de uma tal realidade, tem lugar o esvaziamento da dimensão ética-religiosa derivada dos

pressupostos da razão prática. – “O verdadeiro mundo – inalcançável? Em todo caso, inalcançado. E como inalcançado também desconhecido. Conseqüentemente, também não consolador, redentor, obrigatório: a que poderia algo desconhecido nos obrigar?” (NIETZSCHE, 1978, p. 332). Na quinta proposição já se reconhece a perspectiva nietzscheana propriamente dita. Ironicamente, o verdadeiro do mundo aparece entre aspas, uma forma a deixar explícito que o mundo verdadeiro não mais existe. Entretanto, se de fato o mundo verdadeiro não mais existe, o seu lugar resta vazio e enquanto tal permanece à espera de ser preenchido por algo. O que poderá ocupar aquele lugar? Que sentido comportaria agora o mundo sensível, uma vez descartado o mundo das idéias? - “O ‘verdadeiro’ mundo – uma Idéia que não é útil para mais nada, que não é mais nem sequer obrigatória – uma Idéia que se tornou inútil, supérflua, *conseqüentemente* uma Idéia refutada: expulsemos-la!” (NIETZSCHE, 1978, p. 332); na sexta e última proposição, após a “expulsão” do mundo verdadeiro, Nietzsche reporta-se ao seu propósito: de “expulsar” também o mundo aparente. Entretanto, esta “expulsão” não pode ser interpretada no sentido de excluir, eliminar, o que implicaria uma imersão no vazio, no nada absoluto, o que tornaria inviável a intencionalidade de Nietzsche de ir além do niilismo. Ela remete, tão somente, como observa Volpi, a uma outra “concepção do sensível e para uma nova relação entre sensível e não-sensível” (Volpi, 1999, p. 59).

A Modernidade, responsável pela morte de Deus e, conseqüentemente, pela abolição do conjunto de valores e ideais, outrora tidos como supremos, assenta as suas bases nas categorias da razão e é exatamente desta que brota o niilismo. Esvaziada de tais valores e ideais, a existência humana segue seu curso desligada de qualquer sentido, o que a torna absurda.

Com o desenvolvimento do pensamento iluminista a partir do século XVIII ganhou corpo a convicção de que a verdade só é acessível através da razão, daí que este período tenha se tornado conhecido como a “Idade da Razão”. Por outro lado, o que convencionamos chamar modernidade, assenta as suas bases exatamente neste pensamento, ou seja, nas categorias da razão e, para Nietzsche, é exatamente da razão que brota o niilismo. Assim, ao cogitar da possibilidade de superar o niilismo, Nietzsche terá, obrigatoriamente, que se contrapor à racionalidade iluminista que baliza o pensamento moderno.

Uma vez que a vida humana demanda valores supremos e, na medida em que estes se encontram suprimidos (nihilismo), pode-se, então, pensar numa transvaloração, entendida esta, segundo Nietzsche, como recusa aos antigos valores assentados numa perspectiva de transcendência (metafísica), complementada, ao mesmo tempo, por novos valores – transvalores –, criados pelo próprio homem. Valores estes que se reportam a uma nova instância (não mais metafísica, transcendente), consubstanciada pelo que Nietzsche denomina: “vontade de poder”.

A “vontade de poder” de que fala Nietzsche deriva do conceito explicitado por Schopenhauer de “querer viver”, ou seja, a manifestação da vida enquanto um princípio dinâmico e instintivo, inato a todos seres vivos. Partindo deste pressuposto, Nietzsche, influenciado pelo pensamento de Darwin (luta pela vida e sobrevivência do mais apto), percebe no “querer viver” um princípio positivo de afirmação da vida, uma energia que, uma vez mobilizada, pode levar o homem a superar seu universo limitado.

É exatamente a perspectiva gerada pelo princípio do “querer viver”, naquilo que ele tem de mais profundo, a possibilidade de criação de um núcleo de significação para a vida, capaz de suscitar a sua mais ampla realização, que aos olhos de Nietzsche se manifesta como “vontade de poder”.

Assim, em Nietzsche, a “vontade de poder” se configura como uma potência (no sentido aristotélico do termo) através da qual o homem contempla a possibilidade de ir além do bem e do mal e, conseqüentemente, extrapolar, tanto o que ele considera como a moral do rebanho disseminada pelo cristianismo, quanto as contradições inerentes ao discurso da modernidade assentado no desencantamento da natureza e no distanciamento do homem em relação ao seu próprio corpo²⁵, convertido em mero artefato maquínico disponibilizado para o uso da razão.

²⁵ Quanto ao distanciamento do homem em relação ao seu corpo, vale lembrar que o “*cogito*” de Descartes, século XVII, remete univocamente à instância do espírito. Para Descartes, o homem é algo cuja essência consiste no pensar. Somos, fundamentalmente, intelecto, espírito, razão, em suma, pura *res cogitans*. Desta concepção de homem emergiu a filosofia moderna e teve início a modernidade. Para Nietzsche, entretanto, espírito e corpo não se dissociam: a alma confunde-se com o próprio corpo que, por sua vez, passa a contemplar, além do aspecto físico, um “componente organizacional”, consubstanciado no que, aos seus olhos, se explicita como uma razão desmesurada: “Quero dizer a minha palavra aos desprezadores do corpo. Não devem, a meu ver, mudar o que aprenderam ou ensinaram, mas apenas, dizer adeus ao seu corpo – e, destarte, emudecer./ ‘Eu sou corpo e alma’ – assim fala a criança. E porque não se deveria falar como as

Considerados sob esta ótica, mundo e “vontade de poder” confundem-se.

Entretanto, a “vontade de poder” não se apresenta de maneira uniforme em todos os indivíduos, mas os integra em nível e qualidade diferenciadas. Nestas condições, os juízos de valor emitidos, são, em cada caso, expressão de uma determinada “vontade de poder”, e enquanto tal, dependente do nível e da qualidade da “vontade de poder”, expressa pelo indivíduo ao qual eles se reportam. Pode-se, então, pensar em um conjunto de juízos de valor hierarquicamente dispostos, ou seja, uma axiologia que privilegie, no homem, aquilo que reforça a perspectiva de poder em contraposição à que reforça o oposto, ou seja, a fraqueza.

A esfera na qual tal axiologia - fundada na “vontade de poder” - encontra condições para objetivar a sua potencialidade é a arte. Entretanto, a arte, aos olhos de Nietzsche, contempla um sentido mais amplo do que o significado habitual que lhe é atribuído - a busca do belo -, mas remete a uma auto-expressão que se delineia enquanto possibilidade de afirmar um sentido singular de vida, por e para si, construído.

Num tal contexto, o fim da arte é a criação de “mundos novos”, diversificados. Dito em outras palavras, o que Nietzsche tem em vista é a possibilidade da construção – artística - de mundos de mentira, mundos aparentes, portanto, não compatíveis com o mundo gestado sob a égide da ciência e da moral, centrado, pressupostamente, numa perspectiva de verdade.

Se, como observa Nietzsche, o mundo moderno, racionalizado, tornou-se um mundo desprovido de valores supremos (niilismo) sem os quais a vida humana carece de sentido, então a mentira (arte) faz-se necessária para derrotar esta realidade. Num tal contexto, a mentira é poder na exata medida em que os valores não se fundam mais no ser e no verdadeiro. São, fundamentalmente, aquilo que a partir de um determinado ponto de vista

crianças?/ Mas o homem já desperto, o sabedor, diz: ‘Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo./ O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor’. (In: NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995, p. 51).

se explicita como condição, *sine qua non*, para a preservação da vida, concebida na ótica nietzscheana enquanto arte de viver.

Aqui, o homem, tendo se distanciado das esferas, divina e da ciência, pode evidenciar o potencial que lhe é inerente, tornando-se o “super-homem” (nietzscheano), condição na qual contempla uma nova perspectiva: a de criar o mundo e a si próprio; com o que, se desfazem as contradições entre ambos. Homem e mundo podem então contemplar a possibilidade de harmonizar-se - “Quero ensinar aos homens o sentido do seu ser: que é o super-homem, o raio que rebenta da negra nuvem chamada homem”. (Nietzsche, 1995, p. 37).

Os cenários que apresentamos mostram que o questionamento do estatuto da modernidade não é recente, mas já se encontrava presente inclusive no discurso de um dos próprios fundadores da tradição democrática moderna, Rousseau. Perspectiva que, de uma certa forma, sugere a condição da modernidade de se constituir em uma espécie de “coveira de si mesma”²⁶, na medida em que parece ser-lhe inerente a própria crítica aos seus pressupostos.

Esta condição resta evidenciada por Bruno Latour, num livro intrigante, *Jamais fomos modernos*, no qual o autor argumenta que o que chamamos modernidade, na acepção da palavra, de fato, nunca existiu. Fugindo à ótica pós-moderna, que advoga a superação do discurso da modernidade, mas também sem recair na pré-moderna, Latour, após desenvolver a crítica do discurso científico, pondera ser mais consistente, falar de uma instância “híbrida”²⁷ do conhecimento, como condição mais adequada para se aproximar da realidade.

O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco; mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo. (...) não misturemos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturemos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. (...)

²⁶ Expressão usada por Silvio Gallo ao se reportar a esta condição.

²⁷ Somos seres híbridos, observa Latour, sem fronteiras a demarcar modos distintos de conhecimento e separar o humano do que não lhe é idêntico.

O navio está sem rumo: à esquerda o conhecimento das coisas, à direita o interesse, o poder e a política (LATOUR, 1994, p. 8).

Assim, a se dar crédito a Latour, vivemos num mundo “híbrido”, ou seja, nem apenas natureza e nem apenas sociedade, razão pela qual a realidade, na condição em que se apresenta no mundo contemporâneo, seria dissonante em relação ao discurso dicotômico moderno. Ao contrário da ótica da modernidade centrada na hegemonia do pensamento científico, a realidade comportaria diferentes instâncias do conhecimento: cultural, moral, política, artística, como também, a científica e a tecnológica.

Tanto os anti-modernos quanto os pós-modernos aceitaram o terreno de seus adversários. Um outro terreno, muito mais vasto, muito menos polêmico, encontra-se aberto para nós, o terreno dos mundos não modernos. É o Império do Centro, tão vasto quanto a China, tão desconhecido quanto ela. (LATOUR, 1994, p. 52)

2.2 – Teoria Crítica: um questionamento às teorias tradicionais

O século XX pode ser caracterizado como o século das duas grandes guerras mundiais. Ao mesmo tempo em que estas guerras foram condicionadas por fatores diversos, de ordens, política, econômica, social e cultural, elas, por sua vez, condicionaram o desenvolvimento posterior destas mesmas instâncias. Assim, foi no rescaldo da 1ª Guerra que o mundo ocidental viu aflorar regimes políticos totalitários (nazismo, fascismo, stalinismo) e tiveram início perseguições raciais na Europa que culminaram no genocídio de judeus e ciganos no curso da Segunda Guerra, ao mesmo tempo em que, após o término desta última, se delinearam novas condições para o desenvolvimento das sociedades capitalistas resultando em modificações no seu modo de ser, hoje conhecidas sob o epíteto “capitalismo tardio”.

Foi diante de transformações desta ordem que um grupo de intelectuais radicados inicialmente em Frankfurt, na Alemanha, e reunidos num instituto vinculado à universidade local deram início ao desenvolvimento de uma crítica radical aos fundamentos filosóficos do Mundo Ocidental.

O grupo que assim se constituiu juntamente com a teoria por ele desenvolvida – Teoria Crítica – tornou-se conhecido mundialmente pela denominação, “Escola de

Frankfurt” e dela fizeram parte, enquanto membros efetivos ou afiliados, intelectuais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Friedrich Pollock, Walter Benjamin, entre outros.

O objetivo destes teóricos, como observou Horkheimer no prólogo ao livro, “*A imaginação dialética*” de Martin Jay, era promover uma reflexão crítica da sociedade em que se encontravam e acrescenta ainda que tal reflexão ensejou a necessidade de buscarem o delineamento de “um mundo radicalmente (*ein ganz Anderes*) distinto deste” (HORKHEIMER, 1974, p.10).

A frase de Horkheimer em destaque expressa o espírito de que estavam imbuídos aqueles intelectuais: pensar um mundo “outro” e, conseqüentemente, uma filosofia “outra”.

A Teoria Crítica se apresenta como a base teórica deste mundo “outro”. Ela já propiciou um enorme questionamento da sociedade tradicional; referimo-nos, no caso, aos eventos transcorridos na década de 60 do século passado cujo ápice teve lugar em maio de 1968 com os movimentos de contestação estudantis, que iniciados na França, estenderam-se aos *campi* universitários e às sociedades dos principais países do mundo: Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Japão, entre outros, como também pelo movimento que se convencionou chamar contracultura que deu margem a eventos como o de Woodstock, por exemplo.

Em grande parte, a fundamentação teórica destes movimentos estava assentada na Teoria Crítica, em especial no questionamento que esta promoveu aos alicerces da sociedade contemporânea, sustentados por pressupostos de natureza técnico-científica que, de forma hegemônica, tem ditado os rumos da teoria e da práxis no âmbito das modernas sociedades do Mundo Ocidental, desde os primórdios da Revolução Científica do século XVII.

A revolta estudantil, de uma forma geral, teve sua origem e motivação, ligados aos ideais de liberdade despertados por movimentos artísticos, literários ou filosóficos como o surrealismo, o dadaísmo, o cubismo, o existencialismo e a Teoria Crítica - que teve em Marcuse o nome de maior evidência midiática -, os quais, em geral, mostravam-se insatisfeitos e desiludidos com a hipocrisia e a carnificina da guerra (Vietnã).

Desnecessário dizer que os ideais derivados destes movimentos estavam em franca contradição com o caráter autoritário e elitista dos sistemas educacionais das principais

nações do mundo, contra os quais eles se voltaram. As contradições desta instância misturaram-se com outras de caráter político-cultural e econômico e acabaram por estender a outros segmentos da sociedade as contestações iniciadas pelos estudantes.

Roszack revela o espírito que pairava sobre os estudantes da época (maio de 1968) através da transcrição de um dos manifestos por eles afixados na entrada da Universidade de Sorbonne, em Paris:

A revolução que está começando questionará não só a sociedade capitalista como também a sociedade industrial. A sociedade de consumo tem de morrer de forma violenta. A sociedade da alienação tem de desaparecer da História. Estamos inventando um mundo novo e original. A imaginação está tomando o poder (ROSZAK, 1972. p. 33).

Embora sob uma outra conotação, o movimento da contracultura contemplava idêntica perspectiva. Há uma música brasileira daquela época cuja primeira estrofe inicia com os seguintes versos: “Não confie em ninguém com mais de trinta anos / Não confie em ninguém com mais de trinta cruzeiros”²⁸. Estes versos da canção parecem expressar de forma bastante clara e objetiva o espírito da época e a natureza da contestação ampla, geral e irrestrita, encetada pelo movimento da contracultura.

O primeiro desses versos questiona radicalmente o homem ocidental moderno e, via de conseqüências, a herança cultural (tecno-científica) que moldou as gerações que o precederam (mais de trinta anos), enquanto que o segundo, questiona exatamente o “núcleo material” que alicerça e confere sentido à herança que deixaram: o dinheiro, ou, em outras palavras, o capital (mais de trinta cruzeiros).

Numa linha de pensamento mais ousada que a do movimento estudantil - este, de uma certa forma, ainda comportava uma perspectiva de participação social e política (cidadania), apesar de seu questionamento ao sistema social vigente -, e de forma significativamente mais radical, o movimento da contracultura, sem ser propriamente um movimento explicitamente anticapitalista, ensejou um momento de resistência muito mais agressivo que aquele, tanto em relação ao “*way of life*” das modernas sociedades engendrado pelo sistema capitalista, como também em relação aos princípios que lhe

²⁸ “Com mais de trinta” – canção de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle - Disponível in: <http://www.zap-cifras.com/cifra/33422/> (acessado em 10/04/2004)

oferecem sustentação; de um modo geral, aos princípios centrados no que se convencionou chamar lógica do mercado.

Pela primeira vez, o capitalismo viu as relações de produção e reprodução da vida social que promove, assim como os fundamentos de sua ideologia, serem contestados a partir de seu próprio interior; sem luta de classes e de forma pacífica; assentada tão somente na recusa à racionalidade da sociedade e da cultura hegemônica, a contracultura ousou dizer não a alguns dos elementos que estas suscitam: não à competição e à violência (paz e amor), não ao consumo e à massificação, não ao poder e à dominação (é proibido proibir).

Entretanto, como uma chuva de verão que chega com enorme intensidade para em pouco tempo desaparecer, estes movimentos - o estudantil de maio de 68 e o da contracultura -, tiveram uma existência efêmera e desapareceram rapidamente. Foram movimentos limitados que atingiram apenas a um grupo elitizado e alguns poucos e jovens seguidores, motivados pela sua retórica ou performance. Jamais chegou àqueles que se encontravam social, econômica e politicamente marginalizados, em outras palavras, aos segmentos excluídos.

Acontece, porém, que, confirmando de certo modo as palavras de Hegel, destacadas por Marx em *O 18 brumário de Luis Bonaparte*, que “todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes” (Marx, 1978, p. 329), o espírito daquele momento histórico parece estar sendo vivido novamente nos dias atuais. Embora ainda não desenvolvido completamente, parece-nos que pairam no ar elementos que sugerem o retorno de movimentos de natureza semelhante ao da contracultura e estudantil, mas, ao que parece, em ordem diferente da apontada por Marx²⁹: a primeira manifestação se deu como uma farsa, ou seja, os movimentos estudantis e da contracultura, enquanto fatos históricos, não passaram de rápidos e transitórios arroubos juvenis que não chegaram aos grupos excluídos e enquanto tal foram rapidamente absorvidos pelo sistema. Entretanto, o retorno das perspectivas históricas que deram margem à explicitação daqueles movimentos nos dias que correm, parece sugerir que o seu retorno acontece enquanto tragédia.

²⁹ Marx, no “*O 18 brumário de Luis Bonaparte*” reportando-se à frase de Hegel de que os fatos históricos ocorrem novamente, por uma segunda vez, acrescenta que a primeira delas se dá como tragédia e a segunda como farsa.

É claro que quando dizemos que o espírito daquela época parece estar de volta, isto não significa que ele se reapresente com os mesmos tipos de personagens e nos mesmos cenários. Nada parece motivar os estudantes universitários de hoje a encetarem uma luta semelhante à desenvolvida por seus colegas, em maio de 1968; nos dias atuais, ao invés de questionarem o sistema, os estudantes parecem mais do que nunca, ávidos por se integrarem ao mesmo para poderem escapar à condição de “párias modernos” da sociedade, ou seja, desempregados. Assim, não é estranho que o despreendimento dos jovens hippies da contracultura parece ter dado lugar à avidez dos *yuppies*, e toda sorte de “patricinhas” e “mauricinhos” que, gestados sob a égide de Reagan e Thatcher, integraram-se completamente às perspectivas da sociedade do capital.

Ao que parece, o espírito daqueles movimentos tem lugar no presente através do questionamento e recusa que hoje se promove a alguns dos pressupostos e valores que delineiam o “way of life” das grandes sociedades capitalistas contemporâneas, como: a ditadura do pensamento científico, o consumismo desbragado, o desenvolvimento tecnológico a qualquer custo, a desmedida do progresso material e exploração, sem limites, dos recursos da natureza e a hegemonia político-econômica de algumas nações. Estas recusas permeiam segmentos sociais que não haviam sido tocados pelos anseios dos movimentos da década de 60, entre estes, parcelas significativas da classe média e dos segmentos excluídos.

O espírito da década de 60 não retorna enquanto discurso intelectualizado sobre o dever ser, não fala mais em “paz e amor”, “cultura alternativa” e nem promove eventos movidos a rock e drogas como o de “Woodstock”. Não é um discurso contra a racionalidade burguesa, mas a explicitação empírica da sua contraface: o não-racional (segundo a ótica burguesa).

Esta recusa à racionalidade iluminista parece assumir - nos dias que correm -, aspectos diferenciados que se consubstanciam, antes de tudo, enquanto um repúdio à colonização do homem, tanto à exterior quanto à interior. Sua presença pode ser percebida em diferentes momentos da vida contemporânea: nos anseios interiores das pessoas, derivados da ausência de um sentido para a vida, muito bem caracterizados por Sartre no

romance “A Náusea”³⁰; no mal estar gerado pela opção das nações mais desenvolvidas por um modelo social totalitarista de ordem tecnocrática, que tem levado à explicitação de “Guerras Santas”, num mundo que se pretendia desencantado; no desprezo e banalização da vida, demonstrados pela violência colocada em prática por “terroristas suicidas” e por jovens marginalizados, conforme testemunham reportagens policiais e filmes como “Cidade de Deus”; pelo suicídio em massa de indígenas - prática na língua nativa designada pela palavra *dedui* (rito de apagar o sol) -, como tem ocorrido entre os guarani-caiovas no Mato Grosso do Sul; pela morte sem causa física aparente, simples recusa à existência induzida pela doença da época: a “depressão”; pela fuga à realidade através das drogas e pela proliferação de seitas religiosas numa sociedade que se diz esclarecida.

No que tange à barbárie das ações terroristas, esta parece atingir um novo patamar, mais elevado que o da derrubada das torres gêmeas do World Trade Center nos Estados Unidos, com o massacre da escola de Beslan, na Rússia, perpetrado contra crianças completamente indefesas. Entretanto, no que diz respeito à real causa das barbáries cometidas, a mesma mídia que procura ganhar corações e mentes da população, associando o ato terrorista ao fundamentalismo religioso, cala-se diante do fato da guerra da Chechênia, ser alimentada por interesses sobre o petróleo da região e domínio dos oleodutos que o transportam.

Estes e outros aspectos contraditórios do mundo contemporâneo revelam que paira no ar um anseio incontido por liberdade interior que o mundo atual, nas condições em que se apresenta, já não pode oferecer.

Tais perspectivas atestam a atualidade da Teoria Crítica na medida em que esta denota, como observou Horkheimer, um anseio por um mundo inteiramente outro e, por conseguinte, a teoria dos frankfurtianos parece vir ao encontro das expectativas do homem contemporâneo, “desajustado”.

No tópico subsequente discutiremos, em linhas gerais, os principais pressupostos da Teoria Crítica, esclarecendo, de antemão, que eles não constituem um bloco uniforme e invariável. Ao contrário, sofreram várias transformações decorrentes da necessidade de

³⁰ Neste romance, o personagem principal da obra, Antoine Roquentin, encarna a figura de um intelectual pequeno-burguês cuja existência é marcada pela mais absoluta falta de sentido. Sartre aborda o fracasso em fundar a consciência, que, nesta condição, se explicita enquanto coisa; ao mesmo tempo, figuras da positividade como a história, a cultura e a estética, são fortemente questionadas.

adequar a reflexão teórica que estava sendo desenvolvida às mudanças que se delineavam no âmbito da sociedade. De modo geral, como observa Seyla Benhabib, pode-se perceber três fases distintas que marcam a evolução do pensamento dos teóricos frankfurtianos: “a fase do ‘materialismo interdisciplinar’ de 1932 – 37, a abordagem da ‘teoria crítica’ de 1937 – 40 e a ‘crítica da razão instrumental’ do período de 1940 – 45.” (BENHABIB, 1994, p. 72).

2.3 – Teoria Crítica: do materialismo interdisciplinar à crítica da racionalidade instrumental

1ª fase: materialismo interdisciplinar

Como sabemos, no mundo moderno as ciências não compartilham mais do tronco comum da filosofia. À medida que foram se desenvolvendo, cada uma delas buscou adquirir identidade própria e independentizar-se. De início foram apenas as ciências da natureza que seguiram esse caminho; mais tarde também as ciências humanas. Em busca da objetividade cada qual procurou desvencilhar-se de sua origem e, conseqüentemente, das conotações filosóficas que até então lhes eram inerentes.

Este processo de desvinculação da filosofia fluiu de dois pólos distintos: o primeiro assentado na corrente de pensamento positivista³¹, centrada no pensamento de Saint Simon e Comte, no âmbito do qual a filosofia se convertera em mero exercício retórico, desprovido de qualquer objetividade; o segundo tem origem no pensamento de Hegel que, por sua completude, levou a filosofia a atingir o seu auge. Hegel já havia dito tudo o que a filosofia poderia dizer. Esgotada a teoria, restava apenas objetivá-la. A filosofia já cumprira com o seu papel. Deveria, àquela altura, ceder o seu lugar à práxis transformadora - “O pensamento hegeliano, gigantesco em seu esforço para constituir a filosofia como saber absoluto, pôr fim à metafísica e realizar o projeto platônico, diz aos homens: não se deve mais filosofar; nós sabemos. Agora é preciso aplicar o saber” (CHATELET, 1994, p. 123).

³¹ No âmbito deste pensamento só se chega ao conhecimento verdadeiro através dos métodos específicos das ciências. O termo “positivismo” tem sua origem no pensamento de Saint-Simon sendo, por sua vez, desenvolvido e difundido por Auguste Comte que estendeu os princípios da ciência e a metodologia que lhe é específica também às questões políticas e sociais.

Estas observações são relevantes para que se possa vislumbrar os pressupostos que ensejaram a crítica desenvolvida por alguns intelectuais ligados ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt - sob a direção de Horkheimer -, e que culminaram no desenvolvimento da primeira fase da Teoria Crítica.

Na década de trinta, quando iniciou o seu mandato como diretor do Instituto, Horkheimer e seus colegas buscavam restabelecer o núcleo comum perdido - centrado na filosofia -, que, sob o impacto do desenvolvimento do pensamento moderno, havia sido desfeito. Este propósito foi expresso formalmente por Horkheimer quando redigiu o programa da cátedra - Filosofia Social - que assumira na Universidade de Frankfurt, programa este, exposto na conferência que proferiu em sua posse como diretor do Instituto de Pesquisas Sociais.

Ricardo Musse (1997), comentando o referido programa, observa que se a Escola de Frankfurt merece o epíteto “Escola”³², isto se deve às conotações que ela assumiu a partir desta época - década de 30 -, com Horkheimer à sua frente.

Neste momento, diz Musse, se delineou o programa da Escola, esboçado em três textos básicos: o discurso de Horkheimer, proferido quando de sua posse à frente do Instituto, sob o título “*O Estado Atual da Filosofia Social e as Tarefas de um Instituto de Pesquisa Social*”; o ensaio, “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” do próprio Horkheimer e “*Filosofia e Teoria Crítica*”, escrito por ele em conjunto com Marcuse.

Nas considerações que desenvolve ao explicitar a concepção geral da Cadeira de “Filosofia Social”, Horkheimer tinha como pressuposto que os homens não são meramente indivíduos isolados, mas se inserem no âmbito da comunidade com a qual convivem. Caberia, portanto, à disciplina “Filosofia Social” apreendê-los neste contexto, o que pressupunha a necessidade de reportar-se aos aspectos material e cultural em que viviam.

Procurando imprimir estas diretrizes aos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisas Sociais, Horkheimer cercou-se de intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, Erich Fromm, psicanalista de origem alemã

³² Diferentemente de Musse muitos intelectuais como, por exemplo Rolf Wiggerhaus, autor de um alentado livro sobre os frankfurtianos, *A Escola de Frankfurt*, recusam à mesma o epíteto “Escola”, (conjunto de filósofos de um determinado local que, sob a orientação de um mestre, seguem uma mesma linha teórica). Posição idêntica é assumida, no Brasil por Marcos Nobre, autor de, *A dialética negativa de Theodor W. Adorno*.

(posteriormente naturalizado americano) que, procurava conciliar o pensamento de Marx e Freud (responsável pelo estreito vínculo da Escola de Frankfurt com a psicanálise); Leo Löwenthal, especialista em artes, estudava as relações entre a cultura popular e erudita; Friedrich Pollock e Henryk Grossmann, especialistas na área de economia; Franz Neumann na esfera jurídica, entre outros.

Assim constituído, o Instituto passou a subsidiar a reflexão filosófica – crítica – explicitando o que viria a se delinear como a primeira fase da “Teoria Crítica”, conhecida, mais tarde, como a fase do “materialismo interdisciplinar”.

O materialismo interdisciplinar” delineado por Horkheimer, que “orientou as pesquisas do Instituto ao longo dos anos 30, funcionou como uma espécie de ferramenta geral para a implementação do propósito de renovar o marxismo e aprofundar a compreensão da sociedade contemporânea. (MUSSE, 1997).

2ª fase: a abordagem da “Teoria Crítica”

No desenrolar do trabalho que vinham desenvolvendo, Horkheimer e seus colegas do Instituto perceberam que, com a derrota da classe trabalhadora na Alemanha³³ e a conseqüente ascensão do nazi-fascismo, combinada com a frustração frente à primeira experiência do socialismo na União Soviética, tornara-se inviável sustentar - como o fizera Lukács (1974) -, a definição do proletariado como uma classe universal, apta a promover uma ação revolucionária no bojo da qual a contradição entre a realidade e a ilusão viesse a ser superada.

Como já observara Korsch em “Marxismo e Filosofia” (1977), inviabilizada a ação revolucionária das classes trabalhadoras, as perspectivas do materialismo histórico restaram, nestas circunstâncias, impedidas de se concretizarem. Em outras palavras, se no momento histórico precedente, teoria e práxis caminhavam juntas e a práxis política correta referendava a verdade da teoria, a partir de então, este pressuposto começou a perder consistência.

³³Referimo-nos, no caso, à destruição, em 1919, da Liga Espartaquista - socialista - que na época representava os interesses da classe operária na Alemanha. Liderada por Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht, os espartaquistas tentaram um golpe para ocupar o poder, ao qual seguiu-se um contra-golpe conduzido por grupos de direita. Na ocasião, Rosa foi detida e assassinada quando era levada para a prisão.

Nessa circunstância, como levar adiante as proposições do pensamento marxista? Este, o desafio com que os teóricos do Instituto de Pesquisas Sociais se defrontavam.

A solução encontrada para superar esta dificuldade foi confinar o marxismo à esfera da pura teoria. O fiador da teoria, ou seja, o proletariado investido como classe universal, sujeito de uma consciência subjetivamente livre e destinado, via ação revolucionária, a superar as contradições do sistema capitalista, de repente, para usar uma imagem marxiana, se desmanchara no ar.

A indissolubilidade do vínculo marxismo-proletariado fora quebrada. Esta a razão pela qual, Horkheimer, no ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, instaura uma tensão entre a teoria e a práxis, entre o intelectual e a classe social. O intelectual, diz Horkheimer, “cujo interesse consiste em acelerar o desenvolvimento que deve levar à sociedade sem exploração, pode encontrar-se numa situação contrária aos pontos de vista que, como foi exposto acima, predominam justamente entre os explorados.” (HORKHEIMER, 1980a, p. 140).

Observa ainda que, ao contrário do que se dera quando da formação e desenvolvimento da classe burguesa - ainda sob jugo da aristocracia -, a teoria tradicional (científica) contemplava então as perspectivas da práxis transformadora.

Entretanto, a partir do momento em que a burguesia consolidou a condição de classe dominante, o propalado livre jogo do mercado que defendiam, assentado na livre concorrência - na ótica de Adam Smith (1996) matriz geradora do desenvolvimento social - deixou de existir, substituído que foi, segundo Horkheimer, por “camarilhas de caciques (Fuehrercliquen) nos diversos escalões da economia do Estado.” (HORKHEIMER, 1980a, p. 128).

Em tais condições - liberdade organizacional cerceada -, a relação entre a teoria e a *práxis* se alteraram radicalmente e, conseqüentemente, novas questões passaram a ser suscitadas.

Marcuse pergunta: “o que ocorre quando o desenvolvimento previsto pela teoria não se explicita, quando as forças que deveriam introduzir a mudança são reprimidas e parecem estar eliminadas?” (MARCUSE, 1967, p. 85). Ele mesmo responde que, neste contexto, a

verdade contemplada pela teoria, longe de ser negada, deve iluminar aspectos não contemplados pela “Teoria Tradicional”. Este é o propósito da “Teoria Crítica”.

Assim modificada, a teoria deve manifestar um novo caráter, radicalmente distinto do anterior. Ora, a “Teoria Tradicional” tem sua matriz assentada no pensamento filosófico de Descartes e, enquanto tal, imbrica-se com o pensamento científico moderno, centrado em processos dedutivos ou indutivos, a partir dos quais se propõe a gerar conceitos não contraditórios, de caráter universal que contemplam a perspectiva de identificarem-se com o real. Assim constituída, a teoria tradicional engendra uma falsa impressão de autonomia, a partir da qual tem lugar a gênese de um componente de caráter ideológico, que deriva do fato de que o pensamento cientificista, condicionado metodologicamente, limita-se simplesmente à mera organização de experiências que se manifestam na forma de complexas interações sociais, cujas implicações, via de regra, são escamoteadas pelas categorias de análise da teoria tradicional: “Em outros termos, a teoria tradicional não se ocupa da gênese social dos problemas, das situações reais nas quais a ciência é usada e dos escopos para os quais é usada”. (FREITAG, 1993, p. 39)

Ao contrário do processo implementado pela teoria tradicional, a “Teoria Crítica” busca apreender a realidade através da ênfase no momento de contradição que ela comporta. Por outro lado, cumpre esclarecer que na ótica dos frankfurtianos, a palavra crítica a que se reporta à expressão “Teoria Crítica”, remete ao contexto em que ela é empregada no âmbito do pensamento marxista, ou seja, enquanto elemento constituinte de uma forma de pensar que deve viabilizar, pela dialética, a transformação da sociedade. Entretanto, Horkheimer observa, em *“Filosofia e Teoria Crítica”*, que a “Teoria Crítica”, embora comprometida com a crítica marxista da sociedade, deve continuar vinculada ao tronco teórico da filosofia, em que pese o atrelamento desta à “crítica da economia”.

Benhabib descreve o desenrolar deste processo a partir da postulação de três aspectos que, a seu ver, caracterizam o “momento filosófico da crítica da economia política” :

Primeiro a crítica da economia política mostra a ‘transformação dos conceitos que dominam a economia em seus opostos’. Segundo, a crítica não é idêntica ao seu objeto. A crítica da economia política não reifica a economia. Defende ‘o conceito materialista de sociedade livre e autônoma, preservando do liberalismo a

convicção de que os homens têm outras possibilidades que não abandonar-se ao *status quo* ou acumular poder e lucro'. Terceiro, a crítica da economia política encara as tendências da sociedade como um todo e retrata 'o movimento histórico do período que se aproxima do fim (BENHABIB, 1994, p. 74).

No entendimento de Horkheimer, a Teoria Crítica não se limita à mera apreensão empírica das disposições funcionais inerentes a uma determinada sociedade, mas contempla a perspectiva de a extrapolar, ao remeter suas análises a considerações impregnadas de “juízos de valor” e caráter normativo.

Numa tal perspectiva, a “Teoria Crítica”, pelo simples fato de questionar a sua própria imbricação com a realidade social, exige do teórico crítico, refletir sobre a própria teoria de que se vale, ou seja, tomada neste contexto, a Teoria Crítica instaura, no âmbito da filosofia, uma nova ordem de crítica.

Ela (a Teoria Crítica) não é uma hipótese de trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas. (...) a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora. (HORKHEIMER, 1980b, p. 156).

3ª fase: crítica da razão instrumental

O mundo não é estático e, na medida em que ele muda, mudam também os enfoques teóricos que o interpretam.

No período compreendido entre as duas Guerras Mundiais ocorreram mudanças radicais na forma de organização social de algumas nações na Europa, dando azo ao aparecimento de regimes totalitários no seio dos quais ganhou corpo um sistema sócioeconômico distinto daquele até então vigente, que se convencionou chamar de capitalismo “clássico”, “concorrencial” ou “monopolista”.

Para os teóricos da Escola de Frankfurt, o modelo anterior contemplava a perspectiva marxista de sua auto-superação, ou seja, a perspectiva de apontar para além de

suas próprias limitações e, desta forma, dar abrigo aos anseios por uma sociedade menos injusta. Entretanto, sob a égide do novo modelo, que o economista frankfurtiano Pollock, denominou “capitalismo de Estado”, esta perspectiva se tornaria, praticamente, inviável.

Ao desenvolver-se, o capitalismo de Estado assumiu duas conotações distintas: uma centrada no Estado autoritário (fascismo, nazismo, stalinismo) e a outra no Estado democrático, consubstanciada no que se convencionou chamar *democracia de massas*. Sob esta nova conotação, as funções do mercado são radicalmente modificadas. Neste, a “*mão invisível*”³⁴ do livre-mercado que, na concepção de Adam Smith, conduziria a uma otimização do bem-estar para o maior número de pessoas possível, não mais opera. Seu papel – de coordenação do processo – é ocupado pelo Estado, o qual, por sua vez, torna-se independente tanto da vontade coletiva quanto da vontade dos capitalistas, uma vez que extrai a sua fonte de poder do aparato burocrático. “O ‘capitalismo de Estado’ transforma radicalmente as funções do mercado. Este já não atua como coordenador da produção e da distribuição. Essa função passa a ser assumida por um sistema de controle diretos.” (BENHABIB, 1994, p. 76).

Ora, num contexto que não contempla mais o livre jogo do mercado, o sentido da crítica à organização da sociedade também sofre mudanças uma vez que as regras do mercado já não determinam mais a forma de organização da sociedade. Por outro lado, suprimido o livre-mercado, desaparecem com ele as contradições do modelo sócioeconômico consubstanciadas pelas sucessivas crises – de demanda – que assolavam a economia no capitalismo clássico. Com a intervenção do Estado, estas são abortadas e se desfazem os “ideais normativos da sociedade burguesa liberal – individualismo, igualdade e liberdade – (...)” (BENHABIB, 1994, p. 77).

Na medida em que, sob a égide do capitalismo de Estado, é suprimida a autonomia do mercado, a crítica marxista revela-se incapaz de subsidiar, *in totum*, as análises da nova ordem social que se estabelece por dois motivos básicos: primeiro, porque o processo sócio-econômico, antes fundado no livre-mercado, tornou-se, no novo contexto, “politicizado”; segundo, porque, com tal “politização”, os fundamentos teóricos do

³⁴ Segundo Smith (Livro IV, Cap. II de “A riqueza das nações”), o mercado é direcionado por uma “mão invisível” que promove um fim estranho à sua intencionalidade, qual seja, a de propiciar a explicitação dos interesses dos consumidores e, por extensão, o bem geral da sociedade.

capitalismo clássico perdem a sua validade e, conseqüentemente, deixam de ter aplicabilidade.

Esta perspectiva inviabiliza a própria Teoria Crítica na forma como até então se apresentava, razão pela qual, ela terá que ser reformulada para adequar-se às novas demandas sociais; inicia-se então, a terceira fase da Teoria Crítica, no bojo da qual esta irá se converter em crítica da razão instrumental.

“O precário equilíbrio brilhantemente sustentado por Horkheimer em seu ensaio ‘Teoria Tradicional e Teoria Crítica’ foi perturbado pelos acontecimentos históricos. Em vista das realidades da Segunda Guerra Mundial, todo modelo marxista da crítica da economia política foi questionado. A passagem do modelo da “teoria crítica” para a ‘crítica da razão instrumental’ ocorreu quando esta clivagem crescente entre a teoria e a prática, entre os temas e os destinatários potenciais da teoria, levou a um questionamento fundamental da própria crítica da economia política.” (BENHABIB, 1994, p. 76).

A objetivação desta terceira fase se dá em circunstâncias radicalmente distintas das anteriores. Mercê da ascensão do partido nazista ao poder na Alemanha, em 1934, Horkheimer é forçado a emigrar para os Estados Unidos e com ele transfere-se também o Instituto de Pesquisa Social, passando a funcionar com o nome de *International Institute of Social Research*, vinculado à Universidade de Columbia, em Nova York.

Na mesma época, Theodor W. Adorno refugiou-se na Inglaterra onde lecionou na Universidade de Oxford, de 1933 a 1937. Convidado por Horkheimer para trabalhar nos Estados Unidos mudou-se em fevereiro de 1938 para Nova York, onde passou a integrar - agora na condição de membro efetivo - o Instituto de Internacional de Pesquisas Sociais. A partir de então, trabalhando em conjunto com Horkheimer, Adorno irá influenciar significativamente os rumos que a Teoria Crítica consolidará em sua terceira fase.

O espaço que, desde então passará a ser ocupado por Adorno no âmbito do Instituto, e a sua estreita ligação com Horkheimer - com quem, em conjunto, irá redigir a *Dialética de Esclarecimento* -, irão contribuir de forma significativa para delinear novos rumos na produção teórica daquela instituição e, ao mesmo tempo, balizarão o desenvolvimento do que se convencionou denominar “Escola de Frankfurt”.

Neste contexto, vale observar que as idéias que até então vinham sendo desenvolvidas por Adorno correspondiam inteiramente às expectativas de Horkheimer;

perspectiva esta que pode ser aferida pelas próprias palavras do diretor do Instituto, em carta dirigida àquele teórico, comentando o manuscrito, *Zur Philosophie der neuen Musik*³⁵ que ele lhe enviara. Wiggershaus explicita de forma taxativa este aspecto: “ ‘Se alguma vez na vida eu conheci entusiasmo, foi nessa leitura’: eis o que Horkheimer escrevia a Adorno, dois meses depois de instalar-se em seu bangalô de Pacific Palisades” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 331).

Assim, não é de se estranhar, como observa Wiggershaus, que a aproximação em curso entre Adorno e Horkheimer viesse acarretar uma série de constrangimentos e uma alguma tensão interna no seio do Instituto. Com a proximidade entre ambos, o trabalho em conjunto com Adorno foi incrementado e acabou por gerar um distanciamento do diretor do Instituto da abordagem desenvolvida pelos demais membros que, ligados a instituições de pesquisa americanas, pautavam seus estudos de acordo com a linha de trabalho por elas desenvolvida; de um modo geral, pesquisavam problemas atuais vivenciados pela sociedade, com enfoque em trabalhos de campo. A forma encontrada por Horkheimer para permanecer fiel à linha de trabalho do Instituto que dirigia foi desenvolver, juntamente com Adorno e de forma autônoma, um trabalho de natureza filosófica de cunho especulativo; opção que, de uma certa forma, redundaria na marginalização dos demais membros da instituição deste projeto.

Quando Pollock informou-o no início de junho de 1943, de novas suspeitas contra o Instituto, Horkheimer, numa longa carta a seu amigo, fez a lista detalhada de suas responsabilidades: havia feito tudo o que estava em seu poder para preservar o Instituto de tais censuras? Escrevia entre outras coisas: ‘Quando nós percebemos que alguns dos nossos amigos americanos esperavam que um instituto de ciências sociais se lançasse em estudos sobre problemas sociais do momento, estudos de campo e outras pesquisas empíricas, tentamos satisfazer suas expectativas na medida de nossos meios, mas o nosso coração pendia para estudos individuais no sentido das *Geisteswissenschaften** e para a análise filosófica da civilização... É possível que muitas pessoas não compartilhem do nosso ponto de vista filosófico e afirmem que nossa época não é a que convém a estudos que parecem tão distantes da vida. (Minha opinião pessoal é que é justamente desse tipo de trabalho intelectual que a nossa época precisa antes de tudo – com exceção de tudo o que for necessário para ganhar a guerra. O pragmatismo, o empirismo e a ausência de filosofia autêntica estão entre os motivos essenciais da crise

³⁵ Publicado, segundo Wiggershaus, em 1949, com o título, *Schönberg e o Progresso*.

* Ciências humanas em alemão; mas, para Horkheimer, a palavra alemã evoca, naturalmente, a concepção alemã dessas ciências e sua relação estreita com a filosofia. (N. T.)

que a civilização teria sofrido mesmo que a guerra não tivesse acontecido)’ (carta de Horkheimer a Pollock, de 9 de junho de 1943), ...

Quando Marcuse e Kirchheimer receberam como homenagem, em dezembro de 1944. *Philosophische Fragmente*, ambos, sem nenhuma combinação, ficaram mudos. Só puderam agradecer. Mesmo, mais tarde, nunca souberam dizer nada a propósito do livro. Essa atitude foi sintomática do efeito produzido pelo texto durante muito tempo” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 373-4).

Se, anteriormente à imigração para os Estados Unidos, os frankfurtianos buscavam um novo sentido para o mundo existente e imaginavam poder contribuir para a transformação do mesmo na direção de uma sociedade mais justa, após conhecerem a natureza da sociedade americana e sentirem “na pele”³⁶ as conseqüências da implementação do projeto nazista visando a solução final para a chamada “questão judaica”, eles perceberam que a civilização ocidental, na forma como se apresentava, perdera completamente o sentido. Como resultado desta perspectiva, a humanidade, cada vez mais, se via presa a um processo de decadência cuja objetivação resultava no aviltamento da condição humana.

Esta degradação da condição humana, num mundo que se pretendia cada vez mais civilizado, transformou-se no principal objeto das reflexões de Adorno e Horkheimer, como expressam de forma peremptória no prefácio da *Dialética do Esclarecimento* - “O que nos propuséramos era de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Neste livro, os autores apontam para a quebra da promessa iluminista - na linha das formulações de Kant - de promover, através da razão, a emancipação do homem, livrando-o da menoridade a que ele próprio se sujeitava e, a se dar crédito à crítica dos frankfurtianos, a promessa iluminista não pôde ser cumprida, pura e simplesmente, devido à limitação da razão na qual vêem um simples instrumento voltado para a autopreservação e, desse modo, incapaz de realizar as expectativas que o Iluminismo nela depositou.

Assim, em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer evidenciam a falência da promessa iluminista de progresso irreversível nas esferas intelectual, moral,

³⁶ Morte de Benjamin.

social e da justiça, ao mostrar que o mesmo “se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 52).

Para estes pensadores, sob a ditadura do método, o pensamento esclarecido contempla sempre o mesmo, o idêntico e, como tal, descarta tudo o que a ele não diz respeito: o outro, a alteridade, o não-idêntico. O *logos* (razão), sobre o qual se assenta o pensamento iluminista, não pode cumprir a promessa de emancipação do homem porque ao contrário do que este pressupõe, mito e esclarecimento não são mutuamente excludentes, mas convivem entrelaçados: “o mito já é esclarecimento” e “o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

A primeira destas teses, segundo os autores, pressupõe que o mito, enquanto tentativa de explicar ou intervir no desconhecido, já contém elementos da racionalidade do esclarecimento:

Mas os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento. (...) O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção de mitos essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem doutrinas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23).

A segunda delas contempla uma explicação mais detalhada. Para desenvolvê-la, Adorno e Horkheimer se reportam à epopéia vivida por Ulisses quando de seu retorno da guerra de Tróia à ilha de Ítaca, descrita por Homero no poema clássico “*Odisséia*”, tido por Adorno e Horkheimer como uma expressão privilegiada da formação da subjetividade racional do homem ocidental.

Nas peripécias de Ulisses em seu retorno ao lar, os autores vêem a gestação dessa racionalidade. Racionalidade na qual o eu que se constrói no embate com as forças míticas, é condicionado por um componente sombrio que deflagra o processo que deu origem ao desenvolvimento dessa racionalidade: o contágio pelo medo que o eu primevo, preocupado com sua autopreservação, conforme destaca Nietzsche³⁷, tem do “*acaso*”, do “*desconhecido*”, do “*súbito*”, em suma, do outro, da alteridade, do não-idêntico.

O medo do “outro” tem sua origem no medo que o homem possui da própria natureza e que só é superado historicamente pela dominação desse “outro”, no caso, a

natureza. Entretanto, esse “outro”, sujeito à dominação do homem, não lhe é totalmente diferente, pois, o próprio *ego*, enquanto natureza (interior) que também é, não pode se constituir num *alter* de si mesmo. Decorre disso, que o domínio do homem sobre a natureza, implique, necessariamente, também o domínio de si próprio.

A epopéia de Ulisses é, fundamentalmente, um testemunho do medo do homem de perder-se a si próprio, de perder a individualidade e, conseqüentemente, do medo da dissolução total – mimética – na natureza que resultaria na regressão a um estágio mais primitivo. Se alguém perguntar o que há de comum em todas as passagens da “Odisséia” a que se reportam Adorno e Horkheimer no “Excurso I” de Dialética do Esclarecimento, terá como resposta exatamente esta perspectiva, ou seja, o medo da dissolução do eu.

Assim se dá, por exemplo, no episódio da passagem pela ilha dos lotófagos. Ulisses recusa-se a comer o lótus e vivenciar o estado de prazer, felicidade e integração que este prometia. Através do auto-sacrifício ele pode conservar o seu próprio eu, escapar do esquecimento e, desta forma, preservar a sua cultura.

Os embates de Ulisses contemplam sempre o mesmo risco: perder-se a si próprio. Assim ocorre no episódio de seu enfrentamento com o cíclope Polifemo, quando emprega o astucioso recurso para escapar, negando-se como sujeito, através do jogo mimético de palavras envolvendo o seu nome Odisseu e “*Udeis*” (Ninguém). Entretanto, mal consegue afastar-se do perigo, Ulisses, com medo de perder a sua identidade por haver se identificado como Ninguém, apressa-se a gritar para o cíclope o seu verdadeiro nome e a sua origem.

O medo da perda da individualidade também se faz presente no episódio da feiticeira Circe. Não se trata, como no caso de Polifemo, de escapar à “barbárie do canibalismo”, mas, de furtar-se ao poder da magia – “A magia desintegra o eu que volta a cair em seu poder e assim se vê rebaixado a uma espécie biológica mais antiga.” (Adorno, 1985, p.72).

A mesma perspectiva está presente na referência que Adorno e Horkheimer fazem ao canto XII da “*Odisséia*” em que Homero descreve a passagem de Ulisses pela região habitada pelas sereias, cujo canto enfeitiçava aqueles que por lá passavam e os fazia atirar-

³⁷ Notas de aula. In: F. Nietzsche, *Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe*, ed. G. Colli/M. Montinari, Berlin/new York/München, de Guyter/DTV, 1980. Nachlassfragment vom Herbst 1887, nr. 10 [21], band 12, p. 466 s. (Tradução de Osvaldo Giacobá Júnior)

se ao mar. Por sua beleza e magia, o canto das sereias prometia o mais pleno êxtase e felicidade, ao mesmo tempo em que representava uma ameaça ao si do sujeito pensante.

Ulisses identifica-se às forças que o atraem e deseja ir ao seu encontro, ao mesmo tempo em que reprime e sufoca tal desejo. Advertido do risco por Circe, o astucioso herói homérico mimetiza-se, isto é, ouve o canto das sereias amarrado ao mastro do barco enquanto seus marinheiros com os ouvidos tapados atravessam a região sem nada ouvir.

Como nos outros episódios, a estratégia permite-lhe, mais uma vez, afirmar-se na exata medida em que se afasta da imersão na natureza pelo auto-sacrifício.

A racionalidade que assim se constitui é tomada por Adorno e Horkheimer como um arquétipo da racionalidade do indivíduo burguês na relação que este estabelece com a natureza interior e exterior. Entretanto ela não é gratuita e cobra o seu preço: a contenção do eu interior, o auto-sacrifício.

Os episódios narrados por Homero e vivenciados por Odisseu em seu retorno à pátria e ao encontro da família são alegorias do caminho trilhado pelo homem ocidental em seu distanciamento da natureza (mito) até a explicitação da plenitude da racionalidade que o constitui.

Este processo, cuja origem remonta à Grécia homérica, ao desenvolver-se, objetiva-se na forma de um sistema produtivo que exige a submissão do homem às condições que o sistema impõe. Neste contexto, a mesma racionalidade – esclarecida –, que prometeu ao indivíduo burguês o desencantamento do mundo, o submete e o condiciona.

O recurso do eu para sair vencedor das aventuras: perder-se para se conservar, é a astúcia. O navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 57).

Na gênese da racionalidade revelada pelo poema homérico, o meio já se habilita a ocupar o *locus* antes destinado ao fim e a racionalidade que assim se constitui já contém o germe da instrumentalidade, daí sua denominação, por Adorno e Horkheimer, de “razão instrumental”³⁸.

³⁸ Sobre o conceito de razão instrumental Löwy tece algumas observações esclarecedoras: “Em curioso diálogo entre Habermas e Marcuse em 1977, foi tratada a questão da origem do conceito de razão instrumental. Enquanto Habermas atribui a paternidade do termo a Horkheimer, Marcuse designa Max Weber como fonte primeira. Na realidade os dois têm e não têm razão ao mesmo tempo. Max Weber utiliza os termos de racionalidade orientada a fins (*Zweckrationalität*) e de racionalidade orientada a valores

Apreendida neste contexto, fica claro que para os autores de *Dialética do Esclarecimento*, a razão instrumental não é um subproduto extemporâneo da sociedade moderna e tecnocrática, descontextualizada da evolução histórica do pensamento filosófico. Ela é, fundamentalmente, uma forma de pensar, cujo desenvolvimento é imanente ao desenvolvimento da própria filosofia.

Vista desta forma, a dialética do esclarecimento se apresenta como uma espécie de “*Fenomenologia do Espírito*” (Hegel) invertida, colocada de ponta cabeça, numa referência objetiva à violência e à barbárie que assolaram o mundo no século que passou. Em outras palavras, o substrato teórico que jaz por trás desta leitura é o bom e velho idealismo que contempla a possibilidade da razão apreender a totalidade dos processos sociais.

Ora, observe-se que, segundo esta ótica, a racionalidade do homem ocidental não conduziu, como queria Kant, ao esclarecimento e à emancipação, nem tampouco a uma sociedade mais justa, como aspirava Marx. A história da humanidade, pautada no pressuposto iluminista de domínio amplo e irrestrito da natureza, converteu-se em ideologia e, nesta condição, mascara o processo de dominação a que o homem se acha submetido.

O produto da dialética entre o mito e o Esclarecimento, não é a civilização. Nas modernas sociedades capitalistas, a racionalidade transformou-se em racionalidade econômica. Deste movimento dialético derivam perspectivas de dominação e de controle que cobram o atrelamento da realidade a parâmetros matemáticos previsíveis, como forma de se “exorcizar” o desconhecido e o insucesso.

Assim, não é estranho que a sociedade capitalista, devidamente “esclarecida”, exhiba as suas principais vítimas: a natureza danificada e o próprio homem submetido a um processo que o limita e condiciona - “*Néscios, não sabem quanto a metade vale mais que o todo nem quanto proveito há na malva e no asfódelo.*”³⁹ (HESÍODO, 1991, p. 25) Como

(Wertrationalität), ou ainda, o de racionalidade formal e de racionalidade material; a distinção entre razão funcional e razão substancial é mencionada pela primeira vez no livro de Mannheim; finalmente, o conceito de racionalidade instrumental aparece pela primeira vez na Escola de Frankfurt (particularmente na Dialética da Razão). A continuidade é evidente, mas no curso dessas três etapas o termo adquire uma significação cada vez mais crítica”. - LÖWY, Michael. “Figures du marxisme wéberien” (tradução de Edmundo Lima de Arruda). In Weber et Marx. Actuel Marx n. 11; Paris: PUF, 1995, p. 83 – 94. Disponível em: <<http://www.unibrasil.com.br/asite/documentos/critica/21/X.doc>> . Acessado em 18/07/2004.

³⁹ Versos do poema de Hesíodo, “As duas lutas”. In: HESÍODO – *Os trabalhos e os dias* (trad.: Mary de Camargo Neves Lafer). São Paulo: Iluminuras, 1991. Conforme Lafer, o primeiro verso reproduz um ditado grego que alerta para a necessidade de “*observar a medida*” e a uma prescrição do oráculo de Delfos “*nada*

observam Adorno e Horkheimer, o Esclarecimento converte-se em mitologia: um dos mais significativos dos mitos subjacentes às sociedades ilustradas do Mundo Ocidental - de caráter acentuadamente dogmático - consiste na crença que o homem moderno deposita no poder do binômio, ciência e técnica.

Frente a uma tal perspectiva, as reflexões desenvolvidas por Adorno e Horkheimer sobre a constituição da racionalidade do homem ocidental deságuam na crítica àquele binômio que se explicita como o epicentro irradiador desta racionalidade, ou seja, a ciência e a técnica (tomadas na linha do pensamento positivista), tidas, nos dias atuais, como uma panacéia universal, capaz de dar conta de todas as dificuldades que possam afligir a humanidade.

Reportando-se à Kant, os frankfurtianos questionam esta crença e perguntam: que limites contemplam a ciência e a técnica?⁴⁰. Para Adorno e Horkheimer a imbricação do binômio técnica/ciência com a esfera produtiva revela, simplesmente, que o primeiro elemento desta imbricação (a díade técnica/ciência), não contempla mais o momento da crítica em que se funda a perspectiva de emancipação do homem e, uma vez emancipada da crítica que em outro contexto histórico lhe era inerente, o par técnica/ciência pode aderir acriticamente aos sistemas sócio-econômico e político contemporâneos, de onde passa a compor a ideologia que os sustenta, ao mesmo tempo em que pereniza o *status quo* vigente.

Afirma-se com certa ênfase que o mundo contemporâneo é um mundo em constante transformação. Vivemos, segundo Berman (1986), numa espécie de redemoinho que em sua trajetória espalha mudança e destruição. Pode-se dizer que, para Adorno e Horkheimer, tal mudança, sob determinado aspecto, é apenas aparente. Mudam apenas as coisas, nunca a natureza das relações sociais e de produção. Nesta esfera, tudo é uno. “No presente não há mais nenhuma mudança. A mudança das coisas é sempre a mudança para melhor.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 205).

em excesso”; o segundo faz alusão ao filósofo cretense Epimênides, personagem semilendário, que não necessitava nada além de *malva* e *asfódelo* para alimentar-se.

⁴⁰ Esclareça-se que ao questionarem os limites da ciência e da técnica, Adorno e Horkheimer, ao contrário do que sugerem algumas abordagens, não contemplam uma condenação da ciência e da técnica em si. Não é contra elas que eles se voltam, mas, tão somente, contra a apropriação – ideológica - que delas faz o sistema de produção capitalista. Esta posição é claramente delineada por Adorno na crítica a Aldous Huxley que, em sua famosa utopia “Admirável Mundo Novo”, promoveu uma condenação cabal da ciência e da técnica em si - “Seguindo a crença dos filisteus românticos, ele (Huxley) atribui à técnica uma culpa, a eliminação do

No âmbito da crítica à racionalidade instrumental desenvolvida por Adorno e Horkheimer, a aspiração por uma sociedade mais justa exige do homem mudanças radicais. Para estes pensadores, o mundo, como se apresenta sob a égide do capitalismo tardio, não tem mais sentido e, num mundo sem sentido, o próprio homem também deixa de tê-lo. Homem e mundo contemplam como cenário uma falsa realidade e por isso, absurda. O mesmo cenário – do absurdo – é magnificamente apreendido pelas peças de Becket e pela prosa de Kafka.

Fábula Curta - Ai de mim!, disse o rato, — o mundo vai ficando cada dia mais estreito .— Outrora, tão grande era que ganhei medo e corri, corri até que finalmente fiquei contente por ver aparecerem muros de ambos os lados do horizonte, mas estes altos muros correm tão rapidamente um ao encontro do outro que eis-me já no fim do percurso, vendo ao fundo a ratoeira em que irei cair. — Mas o que tens a fazer é mudar de direção, disse o gato, devorando-o. (KAFKA)

trabalho, que não reside nela mesma, mas é consequência, como se entrevê em certas passagens do romance, de seu entrelaçamento com as relações sociais de produção.” (Adorno, 1998, p. 110).

3 – ADORNO E O “OUTRO”

3.1 - Adorno: colonização interior & “alteridade”

Segundo Lalande, o conceito de alteridade comporta duas conotações: primeira, “Característica do que é outro. Opõe-se à identidade”; segunda, “Especialmente em Renouvier, característica do que é outro que não eu” (LALANDE, 1996, p. 47).

A questão do “outro” ou, mais especificamente, da “alteridade” é tratada de forma objetiva por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, no tópico que tem por título “Elementos do Anti-Semitismo”. Neste tópico, os autores, ao focarem a questão em tela (alteridade), revelam o caráter doentio de que se reveste a ótica preconceituosa anti-semita. Entretanto, embora atentem para o contexto fechado da violência perpetrada contra o “outro”, no caso os judeus, as reflexões que os frankfurtianos desenvolvem à respeito do anti-semitismo extrapolam em muito esta esfera específica para situá-la no âmbito do desenvolvimento das relações sociais em geral que têm lugar nas modernas sociedades esclarecidas do mundo ocidental.

Por este prisma, observa Gabriel Cohn (1998), Adorno e Horkheimer apreendem o anti-semitismo enquanto “ofuscação”. Ofuscação, no caso, é o termo que os frankfurtianos usam para caracterizar o esvaziamento dos indivíduos da subjetividade que lhes é própria, ao mesmo tempo em que são induzidos a pensar que agem enquanto sujeitos.

Ofuscamento é a condição de fato do homem moderno, condição esta que lhe nega, peremptoriamente, o status de indivíduo esclarecido que, segundo os pressupostos da modernidade, deveria caracterizá-lo. A dialética das luzes transformou-se em dialética da “ofuscação”.

O comportamento anti-semita é desencadeado em situações em que os indivíduos obcecados⁴¹ e privados de sua subjetividade se vêem soltos enquanto sujeitos” (...) O anti-semitismo é um esquema profundamente arraigado, um ritual da civilização, e os *pogroms* são os verdadeiros assassinatos rituais. Neles fica demonstrada a impotência daquilo que poderia refreá-los, a impotência da reflexão, da significação e, por fim, da verdade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.160).

Para os frankfurtianos, o sujeito gestado pela racionalidade Iluminista – ofuscado - contempla toda “alteridade” que se lhe antepõe enquanto objeto que deve ser dominado. “O poder que ela confere ao sujeito consiste justamente na faculdade de definir o objeto e manter-se prudentemente à distância dele, sem envolvimento, sem o movimento da reflexão que envolve sujeito e objeto num processo solidário.” (COHN, 1998, p. 10).

Numa tal perspectiva, é natural, como observa Dussel⁴², que o “*ego cogito*” (eu penso) de Descartes tenha sido precedido pelo “*ego conquiro* (eu conquisto)” da Europa luso-espanhola. Para este pensador, Cortez com a conquista do México (século XVI) impondo-se aos Maias e aos Astecas, deu margem à objetivação da natureza do “*ego moderno*” pelo menos cem anos antes da enunciação do *Discurso do Método* por Descartes. “Modernidade” e “dominação”, vistas sob este ângulo, são sinônimos; as armas (canhões) viabilizaram a expansão colonial das principais nações da Europa e balizaram a construção da hegemonia do pensamento eurocêntrico.

A palavra colonialismo comumente remete à ampliação do poder de um Estado sobre outro, de forma a controlá-lo política e economicamente. De um modo geral, a origem do colonialismo está associada às descobertas de novas terras que propiciaram o expansionismo das nações européias nos séculos XVI, XVII e XVIII e a incorporação aos seus domínios de vastas extensões territoriais em diferentes continentes.

Conquistas de terras, cidades ou nações, com a finalidade específica de se apropriar das riquezas dos conquistados, permeiam a história da humanidade desde sua origem. Parece algo atávico no ser humano o instinto de confrontar e dominar aqueles a quem se julga mais forte ou superior, ao mesmo tempo em que se atribui o pleno direito de destruir a todos aqueles que venham a se opor a esta perspectiva.

Entretanto, se, em épocas passadas (Império Romano, por exemplo), a exteriorização desse instinto de conquista e destruição prescindia de qualquer justificativa prévia, na sociedade ocidental moderna – esclarecida – a irracionalidade de um tal empreendimento, cobra alguma desculpa; agora já não se trata mais de conquistar para dominar e se apropriar de riquezas, mas para civilizar. E tome “civilização”: do século XVI

⁴¹ Vale observar que, neste texto, Cohn traduz a palavra alemã “*verblendete*” por “ofuscados” pelo fato de considerá-la mais fiel ao contexto das idéias desenvolvidas, diferentemente de Guido A. Almeida que na tradução da obra *Dialética do Esclarecimento* a traduz por “obcecados”.

ao XIX, os povos atrasados das Américas, da África e de parte da Ásia foram devidamente “civilizados” (colonizados) pelos europeus que se auto-atribuíram uma condição de superioridade – tanto tecnológica quanto cultural – em relação ao restante do mundo.

É verdade que muitos daqueles povos “primitivos” resistiram à magnanimidade civilizatória dos colonizadores, gerando a necessidade de “persuadi-los” da inconveniência de tal atitude mediante o uso da violência (colocada em prática em épocas passadas por praticamente todas as nações colonialistas: Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha, Itália, Estados Unidos, entre outras). Leo Huberman comentando tal processo nos oferece um quadro suficientemente revelador das condições em que se deu esse tipo de intervenção ao transcrever as palavras com que o General Smedley D. Butler descreve a natureza dos serviços prestados por ele ao Corpo de Fuzileiros Navais dos Estados Unidos no início do século passado:

Passei 33 anos e 4 meses no serviço ativo, como membro da mais ágil força militar do meu País – o Corpo de Fuzileiros Navais. Servi em todos os postos, desde segundo-tenente a general. E, durante tal período, passei a maior parte do meu tempo como guarda-costas de alta classe, para os homens de negócios, para Wall Street e para os banqueiros. Em resumo, fui um quadrilheiro do capitalismo. (...) Foi assim que ajudei a transformar o México, especialmente Tampico, em lugar seguro para os interesses petrolíferos americanos, em 1914. Ajudei a fazer de Cuba e Haiti lugares decentes para que os rapazes do National City Bank pudessem recolher os lucros... Ajudei a purificar a Nicarágua para os interesses de uma casa bancária internacional dos irmãos Brown, em 1909-1912. Trouxe a luz à República Dominicana para os interesses açucareiros norte-americanos em 1916. Ajudei a fazer de Honduras um lugar ‘adequado’ às companhias frutíferas americanas, em 1903. Na China, em 1927, ajudei a fazer com que a Standard Oil continuasse a agir sem ser molestada. (...) Durante todos esses anos eu tinha, como diriam os rapazes do gatilho, uma boa quadrilha. Fui recompensado com honrarias, medalhas, promoções. Voltando os olhos ao passado, acho que poderia dar a Al Capone algumas sugestões. O melhor que ele podia fazer era operar em três distritos urbanos. Nós, os fuzileiros, operávamos em três continentes.” (HUBERMAN, 1967, ps. 266-7).

O relato do general americano e a equivalência que ele mesmo estabelece entre as ações da organização militar em que serviu com as desenvolvidas pelo gangster americano

⁴² DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. Disponível in: www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/3.pdf.. Acessado em 18/06/2004.

All Capone, não deixa a menor sombra de dúvidas quanto à natureza do trabalho empreendido (ou melhor, perpetrado) pelas empresas americanas nas nações colonizadas.

Entretanto, nos dias atuais, num mundo supostamente descolonizado, esta forma de intervenção tornou-se relativamente obsoleta e o recurso à violência, antes uma regra, hoje constitui uma exceção⁴³, porém, em hipótese alguma, descartada.

De um modo geral, no mundo globalizado de hoje o colonialismo clássico, assentado no domínio militar, deu lugar a formas mais “brandas” de dominação. Sob o pretexto de representar uma civilização superior em relação às dos povos nativos, promove-se a colonização do interior dos indivíduos de modo a conformá-los à condição que Nietzsche caracteriza como “rebanho”, integrando-os em sociedades de massa nas quais medra o espírito da “servidão voluntária”, na forma como este foi caracterizado por Etienne La Boétie⁴⁴.

Assim, não é de estranhar que o fato histórico conhecido por “descolonização” não significou o ressurgimento e a valorização das antigas culturas nativas. Ao contrário, ao se tornarem independentes, as nações recém libertas, tendo interiorizado o espírito das metrópoles, pautaram o seu desenvolvimento segundo os parâmetros por elas delineados, quais sejam, os de se constituírem enquanto instâncias centradas na mesma racionalidade posta em prática pelas economias empresariais.

Observe-se, ainda, que o que chamamos “colonização do interior” não se deu exclusivamente com vistas à dominação de outros povos, mas foi posta em prática também no interior das próprias nações colonialistas para compatibilizar a estrutura de suas próprias sociedades aos pressupostos da civilização ocidental nas esferas política, social, econômica e cultural. A consecução deste propósito se deu por meio do crescimento sem precedentes das forças produtivas e a compatibilização destas com os anseios de consumo culturalmente induzidos - indústria cultural - na população. Num tal contexto, o processo de dominação que tem lugar no âmbito da “colonização do interior”, observa Adorno, estende-se a todos os indivíduos, independentemente da classe social a que pertençam.

A dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disso não são mais apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices. De acordo com a antiga teoria,

⁴³ Parece que esta perspectiva atualmente passa por uma séria recaída com a intervenção norte-americana/britânica no Iraque.

⁴⁴ A respeito ver: LA BOÉTIE, Etienne. *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982

eles se tornaram, de modo acentuado, funções de seu próprio aparelho de produção. (...) Esse processo continua, tanto quanto antes, a produzir e reproduzir, (...), ao menos uma estrutura que o anti-socialista Nietzsche antecipou com a fórmula nenhum pastor e um rebanho (ADORNO, 1986, p. 67)

Consoante a tradição filosófica moderna, todas as questões a ela oferecidas são apreendidas segundo uma racionalidade específica, de conotação fundamentalmente técnica e ao mesmo tempo auto-suficiente, à qual, obviamente, nenhum fenômeno pode escapar. Esta racionalidade permeia toda a organização da vida coletiva de forma a adequá-la às exigências do sistema técnico-industrial, em função do qual tem lugar o desenvolvimento do sistema social global.

Ora, o predomínio de um sistema de natureza técnico-industrial exige um elevado nível de integração organizacional. Esta exigência pode ser claramente percebida na ênfase conferida a determinadas palavras que, sob determinados aspectos, configuram as prioridades do momento histórico vivido. É o caso, por exemplo, de palavras como eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade, planificação, objetividade, entre outras. Na ordem prática das coisas, a evidência e relevância que se confere a determinados termos revelam a existência de um processo de direcionamento dos rumos da sociedade, em outras palavras, um processo que, nos dias atuais, atende a uma denominação específica: engenharia social.

É mediante o exercício da chamada engenharia social que o *staff* empresarial expande o seu raio de ação para enquadrar a esfera humana aos desígnios do mundo dos negócios. Neste contexto, tudo o que diz respeito à vida social passa a ser objeto de atenção da engenharia social e, no seu âmbito, pensado e planejado: desde a política, passando pelo trabalho, pelo uso do tempo livre, pela educação, até a cultura, nada escapa da perspectiva organizacional.

Assim, não surpreende o comentário feito por Alain Birou e Paul-Marc Henry frente a uma questão levantada por ocasião da realização de uma análise sobre a natureza do desenvolvimento, que eles coordenaram para a OCDE⁴⁵. Segundo as suas considerações, a

⁴⁵ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico. Órgão supranacional voltado para a análise da conjuntura econômica mundial que congrega alguns dos países mais desenvolvidos do mundo.

amplitude do nível organizacional da sociedade contemporânea resulta numa degradação jamais vista do ser humano:

As nossas sociedades modernas hiperdesenvolvidas produzem individual e socialmente, biológica e psicologicamente, homens que somente mantêm e têm importância em função de todas as redes de suprimento, de sustentação, de informação, de integração, etc... Os quadros, os códigos, as organizações, as estruturas e os condicionamentos exercem influência sobre as relações sociais diretas e sobre os comportamentos instantâneos. A vida está contida nos cálculos e nas operações técnicas (BIROU; HENRY, 1987, p. 67).

A sociedade tecnificada reduziu drasticamente o espaço de liberdade dos indivíduos na medida em que quase tudo passou a ser mediado pela técnica. Decorre desta perspectiva que, tanto os aspectos materiais da existência, quanto os aspectos humanos e sociais propriamente ditos, passaram a ser objeto da investigação científica, do controle administrativo e da planificação social geral.

Assim, sob a ditadura da técnica, o mundo contemporâneo está se tornando, a cada dia que passa, excessivamente complexo e de difícil compreensão para os cidadãos comuns, razão pela qual as atividades mais corriqueiras da vida humana passaram a exigir a apreciação de técnicos especializados – *experts* -, que investidos da autoridade do discurso científico, ditam normas sobre aspectos que, em tempos não muito remotos, pertenciam à esfera privada da existência humana, como por exemplo: a vida familiar, a saúde mental, a educação dos filhos, a sexualidade, o lazer etc... Ora, nos dias atuais, todos esses aspectos demandam a intervenção de especialistas, dotados da devida competência técnica. Numa sociedade portadora de tal complexidade, são raros os aspectos da vida humana que prescindem da intervenção de especialistas e, recusar-se a seguir as diretrizes por eles traçadas, representa para o *ethos* contemporâneo uma negação da racionalidade, algo próprio de indivíduos desajustados e, conseqüentemente, inaceitável para o sistema. Uma tal decisão representaria uma atitude potencialmente subversiva na medida em que remeteria ao imponderável, condição esta inaceitável por representar um sério perigo ao funcionamento eficiente da máquina produtiva.

Como observa Bornheim (1980), poder e ciência convertem-se numa instituição que se objetiva na forma de uma organização e, nesta condição, passam a comportar uma relativa autonomia.

É a partir dessa autonomia que se pode colocar o problema das relações entre ambos. Todas as possíveis relações, os intercâmbios verificáveis, partem do pressuposto de que existe um poder já instituído, que se serve da ciência ou nela busca esteio, e uma ciência já instituída, apta a dar a sua colaboração. Uma vez estabelecida essa autonomia, ainda que relativa, pode-se então aventar o problema do relacionamento entre as duas entidades e mostrar, por exemplo, que a ciência não é inocente, ou que há, ao menos de modo implícito, uma ciência do poder em nada alheia ao exercício desse mesmo poder (BORNHEIM, 1980, ps. 111-2).

Assim, no âmbito do plano já instituído pelas modernas sociedades do mundo capitalista, a relação entre o poder instituído e o binômio ciência/técnica contempla uma perspectiva funesta: a de engendrar, ao longo da história, um conjunto justaposto de diferentes formas de dominação, movidas pelo desenvolvimento das forças de produção. Esta perspectiva, observa Adorno, não é inerente à ciência/técnica em si, mas sim à forma como está posta a sua relação na sociedade capitalista, o que pode ser facilmente observado, segundo o frankfurtiano, ao atentarmos para o fato de que são exatamente as prioridades delineadas pela ótica do poder que direcionam e contextualizam o desenvolvimento tecnológico. “Que o braço estendido da humanidade alcance planetas distantes e vazios, mas que ela, em seu próprio planeta, não seja capaz de fundar uma paz duradoura, manifesta o absurdo na direção do qual se movimenta a dialética social.” (ADORNO, 1986, p. 70).

No caso, o mesmo desenvolvimento tecnológico, que confere à sociedade capitalista e à classe burguesa uma imagem positiva e progressista, é usado para assegurar as condições de dominação e, conseqüentemente, de negação do lema iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade.

Desde o século dezessete a grande filosofia determinou a liberdade como seu interesse mais privativo e se dedicou a fundamentá-la de forma clara sob as ordens tácitas da classe burguesa. Entretanto, tal interesse é antagônico em si mesmo. Dirige-se contra a antiga opressão e fomenta a nova, contida no princípio mesmo da racionalidade. O que se trata é de encontrar uma fórmula comum para a liberdade e para a opressão. A liberdade é cedida à racionalidade que a limita e a afasta da empiria que, de nenhum modo, a quer ver realizada. Tal dicotomia se refere também ao cientificismo crescente. (...) Já em Kant, como posteriormente para os idealistas, a idéia de liberdade entra em conflito com a investigação científica, sobretudo com a Psicologia (ADORNO, 1975, p. 213-4).

Para Adorno, o mundo esclarecido deve tomar conhecimento de suas contradições; estas, relegadas como se encontram ao ostracismo, representam fundamentalmente uma traição à humanidade. O discurso modernidade, na forma como se apresenta, é o discurso da justificação do exercício da dominação e da violência, a expressão mais fria da barbárie racionalizada: de forma equivalente à postura da esfinge no mito de Édipo, ele determina a toda e qualquer alteridade: assemelha-te ou te destruirei.

O “eu” moderno a tudo contempla de forma objetiva; constitui o centro do conhecimento verdadeiro com plena consciência metodológica do seu proceder. Como a aranha, ele tece a teia que aprisionará o seu objeto, o outro, a diferença, a alteridade ou, em outras palavras o “não eu”. Uma vez envolvido o objeto na trama de sua teia, ele está apto a investigá-lo, condicioná-lo, apreendê-lo, controlá-lo. Reportando-se ao contexto da pesquisa científica, Roszak descreve, com detalhes, a interação que se dá entre o cientista e seu objeto quando este é um ser humano.

Quando dois seres humanos se relacionam impessoalmente, como observador e como observado, (...) estabelece-se uma hierarquia odiosa que reduz o observado a uma condição inferior. (...) O psicólogo em relação ao paciente de laboratório, o antropólogo em relação ao grupo tribal, o cientista político em relação ao eleitorado... em todos estes casos o que o observador pode estar dizendo ao observado é a mesma coisa: ‘Não posso perceber mais do que sua fachada de comportamento. Não lhe posso conceder maior realidade ou coerência psíquica do que o permitido por essa percepção. Observarei este seu comportamento e o registrarei. Não penetrarei em sua vida, sua atividade, seu tipo de existência. Não me peça que eu me envolva com você. Estou aqui apenas como um observador temporário cujo papel consiste em olhar, anotar e depois chegar à minha própria conclusão quanto ao que você parece estar fazendo ou tencionando. Parto do princípio de que sou capaz de entender adequadamente o que você está fazendo ou tencionando sem penetrar inteiramente em sua vida. Não me interessa particularmente o que você é; interessa-me apenas o padrão geral a que você obedece. Suponho que eu tenha o direito de usá-lo para realizar o processo de classificação. Suponho que eu tenha o direito de reduzir tudo quanto você é a uma integral em minha ciência (ROZAK, 1972, p. 225).

Após esta alentada descrição, Roszak aponta, como exemplo máximo deste tipo de relação, as experiências dos médicos nazistas com suas cobaias humanas durante a última guerra mundial, perspectiva que pode ser confirmada através dos relatos de Cornwell em seu livro, “Os Cientistas de Hitler”, no qual o autor descreve a cooperação e/ou complacência dos cientistas alemães com muitas das atrocidades cometidas pelos nazistas na última guerra mundial. Entretanto, o autor faz um alerta para precaver eventuais

conclusões pontualizadas que limitam a questão meramente ao contexto da Alemanha nazista: “refletir sobre o que era especificamente de caráter nazista na ciência sob o Terceiro Reich é sondar a ética e a posição de cientistas num âmbito mais vasto que a Alemanha” (CORNWELL, 2003, p. 386).

Por estes e por outros aspectos, toda filosofia que contemple a intencionalidade de não excluir o outro (*alter*) terá como pressuposto básico negar o discurso moderno ao mesmo tempo em que o denuncia como culpado da barbárie que condena dois terços da população do planeta à morte precoce pela violência insana, pela doença ou pela fome.

Negar o discurso moderno implica negar a racionalidade ilustrada (eurocêntrica). Implica delinear um outro da filosofia iluminista. Nesta possibilidade reside a contribuição mais importante do pensamento de Adorno: pensar a alteridade, a diferença, sem, entretanto, abrir mão da razão. Para o frankfurtiano, só o pensamento pode resgatar a alteridade.

3.2 – “Ainda é possível a filosofia?”

Uma educação (formal), que contemple a alteridade, por certo deve se constituir numa educação “outra”, distinta da contemporânea. Por outro lado, uma educação “outra”, deve, igualmente, fundar-se numa filosofia “outra”, alicerçada em bases diferentes das preconizadas pela filosofia da tradição. Assim, neste tópico procuramos esboçar a reflexão dos frankfurtianos, especialmente Adorno (*Dialética Negativa*), para desenvolver os princípios de uma tal filosofia.

Quando Benjamin leu, já em 1937 a parte da *Crítica da teoria do conhecimento* que este autor havia então terminado – o último capítulo -, opinou sobre ela que seria necessário atravessar a imensidão gelada da abstração antes de alcançar, convincentemente, a plenitude de uma filosofia concreta. E a dialética negativa traça retrospectivamente este caminho (ADORNO, 1975, ps. 7-8)

Segundo Lalande, um aforismo comporta, entre outros aspectos, uma dupla conotação: a primeira compreende “uma proposição dogmática que resume uma teoria ou uma série de observações”; a segunda refere-se a “uma proposição prática que formula um preceito geral e fundamental” (Lalande, 1996, p. 36). Aforismos compõem a *Dialética*

Negativa, de Adorno, editada na Alemanha, em 1966 e reconhecida por muitos teóricos como uma de suas obras mais importantes. O título deste tópico, “Ainda é possível a filosofia?” (ADORNO, 1975, p. 11) foi tomado emprestado do título do primeiro dos aforismos com que Adorno inicia o referido livro.

A preocupação com a viabilidade da filosofia na atualidade perpassa um grande número de reflexões de Adorno. Assim, já em *Mínima Morália*, escrito na década de quarenta, ele fazia constar na dedicatória uma referência ao esvaziamento da filosofia no que tange ao delineamento de pressupostos sobre a ética nas modernas sociedades esclarecidas, em outras palavras, nas chamadas sociedades de mercado.

A triste ciência da qual ofereço algo ao meu amigo, refere-se a um domínio que em tempos imemoriais era tido como próprio da Filosofia, mas que desde a transformação desta em método ficou à mercê da desatenção intelectual, da arbitrariedade silenciosa, e, por fim, caiu em esquecimento: a doutrina da vida reta. Aquilo que “vida” significava outrora para os filósofos passou a fazer parte da esfera privada e mais tarde ainda, da esfera do mero consumo, que o processo de produção material arrasta consigo como um apêndice sem autonomia e sem substância própria (ADORNO, 1992, p. 11).

Vivemos numa época cuja filosofia tem plena consciência das limitações que a ela são impostas, condicionada que está pela lógica do mercado, à qual as próprias teorias não conseguem escapar na medida em que são postas à venda, como as demais mercadorias oferecidas aos consumidores e comercializadas em consonância com a demanda que suscitam; “São maus os tempos para a filosofia, precisamente porque até as empresas dizem ter uma filosofia, (...) porque são tempos nos quais as coisas devem ser tomadas filosoficamente, ou seja: submeter-se sem contestar e ainda dando graças” (AGUILERA, 1991, p. 9).

No contexto de um mundo em que se levantam especulações sobre o fim da história, a interrogação adorniana sobre a possibilidade da filosofia nos dias atuais, traz à tona a necessidade de uma reflexão sobre o significado que ela ainda comportaria, numa época em que o saber técnico-científico expandiu suas fronteiras, ocupando, praticamente, todos os domínios. Consoante a própria forma em que a questão é colocada, resta evidente que Adorno questiona a possibilidade da filosofia apreender a realidade do mundo contemporâneo.

Até certo ponto isto parece óbvio, mas, de qual filosofia estaria falando Adorno? Susan Buck-Morss em *Origen de la Dialéctica Negativa* não deixa margem a qualquer dúvida a respeito: entre outros aspectos, destaca a intenção de Adorno de questionar o pensamento burguês, ou seja, a filosofia que o sustenta, a filosofia iluminista.

A observação a que nos referimos de que no mundo contemporâneo também as teorias foram transformadas em bens de consumo e mercadejadas, por certo, é um elemento esclarecedor das razões que levaram Adorno a questionar a viabilidade desta filosofia, uma vez que em tal circunstância, esta já não poderia mais escapar às premissas mercadológicas. Seu destino já estaria previamente traçado: adequar-se à lógica do consumo, às demandas da moda, para que pudesse ser, num sentido amplo, devidamente “devorada”.

Entretanto, contrariando as expectativas de seus críticos, que gostariam de vê-lo responder negativamente à questão epigrafada, confirmando, desta forma, o caráter pessimista e autolimitativo que atribuem ao seu pensamento, a resposta dada à interrogação, é positiva. Sim, ainda é possível a filosofia. Apesar de aparentemente “superada”, diz Adorno, a filosofia ainda é possível, somente “porque o momento de sua realização foi perdido” (ADORNO, 1975, p. 11).

A resposta afirmativa do filósofo frankfurtiano à questão suscitada fundamenta-se, portanto, numa perda. Mas, que perda teria sido esta? Adorno reporta-se, no caso, à 11ª das “*Teses Contra Feuerbach*” (Marx): “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transforma-lo.” (MARX, 1978a, p. 53). Ora a transformação não veio, fracassou, decretando a perda do momento propício à sua explicitação. A teoria – marxista – não foi referendada pela práxis (o proletariado não tomou o poder) e, conseqüentemente, a filosofia falhou em sua aspiração de identificar-se (hegelianamente) com a realidade (contrariando as expectativas de muitos intelectuais da época). Daí a admiração, o espanto, a perplexidade ao verem a ascensão do nazi-fascismo no lugar da esperada revolução socialista, conduzida pela classe universal, a classe trabalhadora.

Entretanto, já observara Aristóteles que é da admiração, que nasce a filosofia. Este estado (admiração) tem o condão de induzir o surgimento de uma atitude filosófica de recusa ao que está posto, uma atitude negativa que deve dizer não às concepções que

falharam, aos seus pré-conceitos, em suma, ao mundo por ela fundado. Como observa Christoph Türcke, resta à filosofia,

reconhecer a culpa, aceitar o castigo, prestar penitência. (...) a penitência da filosofia pode redimi-la um pouco de seu aparente fracasso e tornar-se aquele fermento crítico indispensável que justifica – para não dizer exige – sua permanência (TÜRCKE, 2004, p. 46).

A filosofia, em tal condição, precisa, então, redescobrir-se, voltar-se sobre si mesma e colocar em dúvida a tradição. Por haver perdido o momento de sua realização tem, por obrigação, o dever de criticar-se impiedosamente.

Desenvolver, de forma radical, uma autocrítica da filosofia, parece-nos haver sido um dos principais propósitos que Adorno procurou evidenciar no conjunto de suas obras. Propósito reiterado no prólogo do livro *Dialética Negativa*, quando esclarece o significado daquela obra: “Dialética Negativa é um atentado contra a tradição” (ADORNO, 1975, p. 07).

3.3 - Crítica à totalidade⁴⁶

Se Adorno, via dialética negativa, pretende realmente, como observado no final do tópico anterior, atentar contra a tradição e investir contra a tradição da filosofia que perdeu o seu momento de realização, isto é, contra a filosofia iluminista, uma das tarefas com que terá que se defrontar, será a de questionar os alicerces teóricos daquela filosofia.

Ora, não se atenta contra a filosofia iluminista sem se reportar a uma de suas principais características, o racionalismo, que teve em Hegel o seu mais insigne representante, responsável pela formulação de duas proposições, no mínimo, polêmicas: a primeira delas afirma que tanto o real é racional, quanto o racional é real; a segunda, que, somente o todo é passível de ser verdadeiro.

Quanto a estas proposições, pode-se inferir da primeira que, para Hegel, Ser e Espírito, coisa e idéia, coincidem, ou, em outras palavras, que a história do mundo

⁴⁶ Como veremos mais adiante, a crítica de Adorno à totalidade remete à questão do não-idêntico (alteridade) na medida em que a dialética negativa, enquanto um anti-sistema (portanto, não totalizante), ao denunciar a

confunde-se com a própria história da razão. Tal convicção, combinada com o disposto na segunda proposição - que apenas o Absoluto, ou seja, o todo, pode contemplar a verdade -, alicerça a concepção filosófica de Hegel que se apresenta enquanto um sistema⁴⁷ filosófico fechado, qualificado, *a posteriori*, de idealismo absoluto. Destarte, para Hegel, a realidade constituir-se-ia num grande sistema racional, o que implica pensar que a realidade em si seja, simultaneamente, sistemática e racional, isto é, constituída por elementos racionais, interdependentes, que, em seu conjunto, formam um todo organizado e, do mesmo modo, racional.

Na crítica que faz ao idealismo, Adorno discorda desta concepção de Hegel e em *Mínima Moralía* expressa tal divergência de forma categórica ao reformular a proposição de Hegel de que “O verdadeiro é o todo”, afirmando exatamente o oposto, ou seja, que “O todo é o não-verdadeiro” (ADORNO, 1992, p. 42).

Em um de seus primeiros escritos, *Atualidade da Filosofia*, Adorno afirma ser totalmente inviável àqueles que, nos dias atuais, se dedicam à filosofia, desenvolver uma teoria capaz de apreender, *in totum*, a realidade. Inserido em tal contexto, o sistema hegeliano, enquanto sistema que é, promove o aprisionamento do espírito e, enquanto manifestação de uma totalidade, segundo a ótica de Adorno, ele é falso: “Sua essência (Wesen) é a essência desnaturada (Unwesen); porém sua aparência, a mentira, graças à qual subsiste, é o lugar-tenente⁴⁸ da verdade” (ADORNO, 1992, p. 98). Entende Adorno que tal filosofia ao não contemplar o mundo real, se prestaria tão somente ao obscurecimento da realidade e que nesta condição ela se presta à manutenção do *status quo* vigente.

Em 1993, foram revelados alguns aforismos de Adorno que haviam sido excluídos da versão final de *Mínima Moralía*⁴⁹). Entre estes aforismos há um que tem por título “*Procusto*” no qual o autor discorre sobre o aprisionamento do pensar imposto pelo sistema idealista, no âmbito do qual, tudo deve ser mediado pelo método.

identidade hegeliana entre o conceito e a coisa, cria condições para que o não-idêntico (alteridade) possa se explicitar.

⁴⁷ Lalande, em seu, *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, assim define sistema: *Conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros, de maneira a formar um todo organizado*”.

⁴⁸ Indivíduo que substitui a outrem, interinamente.

⁴⁹ Publicados no Brasil em 1996 pela “Contraponto” no livro “Um Mapa da Ideologia” (ZIZEK, 1996).

A escolha do título do aforismo expressa, por si só, a intencionalidade do autor. Procusto, como se sabe, é um personagem da mitologia grega que viveu em Coridalos, localidade que possuía dois tipos de habitantes: homens normais e homens gigantes. Os últimos, dada à condição física, subjugavam completamente os primeiros.

Consta que, certa vez, Coridalo, que estava situada na Ática, foi visitada por um sopro da razão que atingiu, em cheio, um de seus habitantes, o gigante Polipemo, o mais forte entre seus pares. A partir daquele momento, Polipemo começou a refletir sobre a desigualdade da vida local. Preocupava-o a injustiça cometida pelos gigantes contra os homens normais e, após muita reflexão, encontrou um meio para acabar com aquela desigualdade.

Autodenominou-se Procusto e construiu uma cama na qual obrigava os habitantes que apanhava a se deitar. Àqueles que excediam o tamanho da cama, cortava o excedente e, aos que eram menores, esticava-os, através de cordas, até atingirem as dimensões da mesma. Com isso, Coridalos estava transformando-se em uma cidade de mutilados.

Palas Atena, a deusa da Razão, responsável pelo sopro que atingira Procusto, sentindo-se culpada, procurou-o para inquiri-lo sobre o motivo de seus atos. Procusto respondeu que, iluminado pelo sopro que dela emanara, procurava eliminar as desigualdades existentes em sua terra, igualando os gigantes aos homens normais. Com seu procedimento, observou ele, promovia a igualdade entre os dois tipos de habitantes de sua cidade. Após sua intervenção, todos se tornavam, igualmente, aleijados. Caso morressem no curso da ação, tornar-se-iam, também, iguais, pois a morte a todos iguala. Consta que Palas Atena, não pode contestar, racionalmente, a argumentação de Procusto. Fora a primeira vez que ouvira um discurso ideológico.

No aforismo de Adorno que remete ao mito de Procusto, esboça-se a crítica à pretensão do sistema (idealista) de condicionar o entendimento do mundo ao contexto em que ele (o sistema) se explicita; perspectiva esta, que, na ótica do frankfurtiano, levaria a um “*sufocamento do pensar*”. Num enfoque mais específico, a crítica adorniana se reporta à limitação de que se investem as ciências sociais ao se disporem, segundo uma ótica positivista, a um enquadramento metodológico, similar ao das ciências exatas:

Como uma imitação canhestra das ciências exatas, ao lado de cujos resultados as ciências sociais parecem insignificantes, a pesquisa agarra-se temerosamente ao molde reificado dos processos vitais como garantia de correção, quando sua única tarefa adequada – por conseguinte, uma tarefa inadequada aos métodos de pesquisa – consistiria em demonstrar a reificação da vida através da contradição imanente destes métodos (ADORNO, 1996, ps. 47-8)

À guisa de esclarecimento, cumpre observar que, embora Adorno adote um posicionamento radicalmente contrário aos sistemas em si, o mesmo não ocorre quanto à necessidade da sistematização. Disso ele dá conta no livro *Dialética Negativa*, em que, ao abordar a aparente contradição desta postura, o autor reporta-se à diferença apontada por d'Alembert (1975)⁵⁰ entre “espírito de sistema” e “espírito sistemático”. O segundo, por não comportar a perspectiva de um fechamento em si, contemplaria a possibilidade de aberturas não limitadas.

O “*espírito sistemático*” remete à atividade sistemática. Enquanto tal, ele diz respeito à dinâmica do processo de sistematização, que, por contemplar a mesma característica da história (desenvolver-se no tempo), não pode fechar-se em si mesmo, como acontece com o sistema, que obriga o enquadramento – cabal - aos seus paradigmas⁵¹ conceituais.

Ao dizer que as teorias não escapam ao mercado, o filósofo frankfurtiano pretende dizer que a teoria, por integrar um sistema, está imersa na totalidade que o mesmo contempla e ao qual, por sua vez, não pode extrapolar. Daí a limitação da mesma. Ao se contrapor a Hegel, afirmando a falsidade do todo (sistema), ao mesmo tempo em que afirma o “espírito sistemático” de d'Alembert, o pensamento adorniano cria condições para escapar da “jaula de ferro” da racionalidade burguesa a que se referiu Weber.

3.4 – Adorno: filósofo da não-identidade

⁵⁰ À respeito ver: *Dialética Negativa* (aforismo: “*Duplicidade do sistema*”, p. 32).

⁵¹ O termo paradigma é aqui usado com o sentido de modelo , padrão.

Pensar o outro, o não-idêntico, parece-me haver sido a grande contribuição de Adorno para a filosofia. Não por acaso, Albrecht Wellmer dedica um capítulo inteiro do livro *“Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad”* (1993) para comentar o questionamento adorniano à identidade. O título do capítulo: *“Adorno, abogado de lo no idêntico”*.

Nas considerações que desenvolve, Wellmer, aponta para a existência de alguma semelhança entre o pensamento de Adorno e os de Heidegger e Wittgenstein no que tange à percepção destes intelectuais de que, em algum momento, deva ter ocorrido um grande equívoco na construção das linhas mestras do pensamento filosófico europeu, equívoco este expresso na exigência de que este pensamento se apresentasse na forma de um conhecimento sistematizado, elaborado com base em uma fundamentação consistente e metodologicamente comprovada, ou seja, no mesmo molde das ciências exatas.

Wellmer observa ainda, que, embora não detenha a exclusividade da crítica aos rumos do pensamento filosófico europeu, Adorno se diferencia dos demais críticos pela natureza da abordagem das questões que submete à sua apreciação. Para exemplificar, Wellmer detalha nuances que distinguem a abordagem adorniana das outras:

“os textos de Adorno são extraordinariamente densos, porém num outro sentido que os de Kant, Heidegger, ou Wittgenstein. (...) os textos de Adorno são densos ao modo de complexos fragmentos musicais captados, tanto em sua totalidade, como em cada um dos seus matizes. (...) são composições textuais concentradas, nas quais subjaz a idéia de que os pensamentos têm justamente o mesmo valor que a forma lingüística em que se exteriorizam (WELLMER, 1993, ps. 134-5)

A forma como Adorno redige seus textos deriva da desconfiança que nutre em relação às formas usuais de linguagem: tanto à que é atinente ao linguajar habitual, quanto à que é inerente ao pensamento científico. Desta desconfiança nasce a sua crítica a um tipo de pensamento inerente a tais linguagens: o “pensamento identificador”⁵² (pensamento que se caracteriza pela identidade absoluta entre conceito e objeto conceituado). A se dar crédito a Wellmer a crítica ao “pensamento identificador” representaria o cerne do pensamento do filósofo frankfurtiano.

⁵² O “*pensamento identificador*”, no caso, é o pensamento que pressupõe a identidade entre o conceito e o objeto conceituado.

Para esclarecer tal observação, Wellmer se reporta ao livro *“Dialética do Esclarecimento”*, o qual, a seu ver, oferece melhores condições para a apreensão da questão central que norteia a filosofia adorniana: o questionamento do princípio da identidade. Nas considerações que desenvolve a respeito desta obra, o autor dirige o foco de sua análise àquilo, que a seu ver, constitui “a difícil tese” defendida por Adorno e Horkheimer naquele livro: a razão instrumental e a razão formal (conceitual) comportariam o mesmo significado.

Wellmer observa que, nas argumentações que desenvolvem, Adorno e Horkheimer reportam-se a Kant para evidenciar o caráter formal do pensamento conceitual: “O pensamento, no sentido do esclarecimento, é a produção de uma ordem científica unitária” (ADORNO, 1985, p. 81). Para corroborar estas reflexões, Wellmer evoca uma observação do filósofo americano, Wilfrid Sellars, que parafraseando Protágoras - para quem o homem seria a medida de todas as coisas -, afirma que no que tange à filosofia analítica, “a ciência é a medida de todas as coisas”, ao que acrescenta ainda: “daquilo que elas são, e daquilo que elas não são”(SELLARS, apud WELLMER, 1993, ps. 140-1). Em outras palavras, o não-harmônico, entendido como aquilo que não se conforma às normas e aos padrões do pensamento científico – conceitual -, não pode ser tido como real.

A observação de Sellars confirma o diagnóstico que Adorno e Horkheimer explicitam em *Dialética do Esclarecimento*: a sociedade (tardo-capitalista) moderna, sob a hegemonia da razão instrumental se transforma numa espécie de “*jaula de ferro*” (Weber) da qual já não se pode escapar.

Com isto, eles dão conta da existência de uma incapacidade imanente da razão para auto-superar-se, e dar conta das contradições que permeiam as sociedades contemporâneas nas quais a humanidade vivencia um processo de regressão à barbárie.

Assim, Adorno e Horkheimer se defrontam com a necessidade de pensar uma sociedade diferente da existente, na qual o homem não esteja submetido à mesma ordem de imposições. Trata-se, portanto, de pensar a emancipação do homem. Uma espécie de neo-Iluminismo, não mais para iluminar as trevas da Idade Média, mas sim para sobreiluminar as luzes daquele movimento, que um dia se pretenderam esclarecedoras.

Ora, como observa Wellmer,

Ilustrar a ilustração a respeito de si mesma, (...), só é possível na esfera conceitual; por outro lado, isto significa, igualmente, que o pensamento conceitual e a linguagem, não contemplam apenas a perspectiva da coisificação, mas que nelas está inscrita também, em segredo, uma perspectiva utópica, uma perspectiva de reconciliação (WELLMER, 1993, p. 150).

É com o propósito de resgatar a “perspectiva de reconciliação” a que se refere Wellmer, que Adorno desenvolve uma reflexão filosófica na qual passa a priorizar o singular, o contingente, ou seja, o que não é apreendido pela universalidade do conceito. Para o frankfurtiano, é fundamental contemplar a alteridade, o não-idêntico, até então degradado e degredado pela filosofia tradicional.

Em face do pensamento tradicional, Adorno pergunta: como a diversidade experienciada pode ser tomada de forma unitária? Mais ainda, não apenas tomada, mas, ser, ela própria, única? Ora, é exatamente isto o que faz a racionalidade conceitual; absorver a pluralidade para convertê-la, *a posteriori*, em unidade idealística. Sob este ângulo, todo conhecimento implica redução, mutilação. Em tal contexto, diz Adorno “Pensar quer dizer identificar” (ADORNO, 1975, p. 13), frase com a qual ele torna explícita a condição necessária para que o conhecimento – iluminista – tenha lugar: a associação de um conceito ao objeto a ser conhecido: conhecer, no caso, consiste, fundamentalmente, na limitação da multiplicidade a uma identidade conceitual idealizada.

Vislumbrar neste processo uma relação direta com o processo de dominação do homem nas modernas sociedades do mundo ocidental, ou com o ocorrido nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, não parece, de início, tão evidente. Entretanto, a estreita ligação entre os pressupostos teóricos desenvolvidos pelos frankfurtianos relativos à razão formal (conceitual), com tais processos, pode ser claramente exemplificada tomando-se como referência algumas das grandes tragédias sociais: as pessoas que são mortas, ou que padecem toda espécie de martírio, opressão ou injustiça, nunca são individualizadas, vistas como pessoas humanas determinadas, apreendidas em sua especificidade. São, meramente, seres indiferenciados: judeus, ciganos, nativos, nordestinos, afegãos, iraqueanos etc.

A identidade assim constituída, pedra angular do pensamento científico, ao subsumir as particularidades, dado o seu caráter universal, promove uma ofuscação do não-

idêntico, que se vê obscurecido pela abstração capaz de prover a identidade que se imprime ao binômio conceito-objeto.

Neste sentido parece racional que no mundo da técnica, um parafuso que prende a roda de um carro seja idêntico a todos os outros fabricados segundo as mesmas normas e padrões, podendo ser utilizado indiferentemente em qualquer roda de carro do tipo a que ele se destina. Irracional, seria se cada parafuso contemplasse peculiaridades específicas, diferenciando-se dos demais. A racionalidade, no caso, exige que cada parafuso deva confundir-se com o seu tipo ideal. A abstração identificatória, de cunho tecnológico, assegura que cada peça satisfaça as exigências do mecanismo ao qual irá se integrar. Ela é um elemento do sistema e, enquanto tal, deve compô-lo, nos estritos moldes de seu funcionamento.

Porém, no âmbito social, a abstração identificatória se contrapõe à individualidade que determina a diferença entre as pessoas, suprimindo-a. Isto se dá porque a individualidade, em si, representa uma ameaça à integração sistêmica do indivíduo. Uma vez suprimida a individualidade e, conseqüentemente, a diferença, está aberto o caminho para a funcionalização dos indivíduos e a sua vinculação ao sistema. Subsumidos na abstração identificatória, eles devem pautar as suas atividades e a própria existência, em função do ordenamento do sistema que os absorveu. Assim contextualizada, não soa estranha a crítica de Adorno ao princípio da identidade.

Cumprе esclarecer que o instrumento desta crítica é a dialética. Entretanto, não exatamente como ela se apresenta em Hegel ou Marx, mas sim uma dialética que se pretende desabsoluticizada. Com isto, queremos dizer que na dialética adorniana a categoria da totalidade, ou seja, a apreensão da realidade social como uma totalidade sistêmica é esvaziada de sua densidade metafísica, colocando maior ênfase no pólo negativo que no momento de síntese (dialética negativa). Com este procedimento, Adorno busca obstar a aspiração à onipotência do conceito consubstanciada na identidade entre conceito e objeto. Nos termos que estabelece, a dialética é sempre aberta; quaisquer que sejam as condições, sempre haverá um outro.

Assim, a dialética negativa consiste, fundamentalmente, na explicitação do diferente, da alteridade, do outro, em contraposição ao sempre igual: "dialética é a ruptura

entre sujeito e objeto que abriu caminho até a consciência” (ADORNO, 1975, p. 15).

Pensar o não idêntico, a diferença, exige do filósofo que o faz, cumprir com a obrigação de pensar, inclusive, o outro da própria filosofia. Mas, como se pode pensar um “outro” da filosofia? O primeiro passo neste sentido demanda a percepção do que seja este outro. Ora, parece ser consensual que o ato de pensar é inerente à filosofia. Mais ainda, que a filosofia é indissociável deste ato. Não há filosofia sem pensar. Assim, pensar o outro da filosofia, implica, obrigatoriamente, pensar aquilo que o pensamento não é. Ora, pensamento na modernidade é, fundamentalmente, pensamento conceitual. Portanto, pensar aquilo que o pensamento não é, implica refletir a respeito daquilo que não se encontra subsumido no conceito, o que não lhe é idêntico.

Adorno entende que esta perspectiva exige a negação do princípio da identidade entre conceito e objeto conceituado, ou seja, a explicitação do outro da filosofia está condicionada ao reconhecimento de que objeto e conceito não coincidem. Daí o recurso de Adorno à dialética.

De forma simplificada, pode-se dizer que dialética diz respeito à arte de discutir, à tensão entre opostos. Em consonância com esta característica, no seu âmbito, tudo o que se oferece ao conhecimento deve ser discutido, caso se deseje esclarecer o significado que encerra. As coisas não se deixam evidenciar por completo, razão pela qual o sujeito cognoscente não consegue apreendê-las e expressá-las de forma absoluta e homogênea. Conhece-se delas apenas as suas aparências, às quais, obrigatoriamente, toda e qualquer expressão se remete.

O nome dialética começa dizendo apenas que os objetos são mais que seus conceitos, que contradizem a norma tradicional da, *'adaequatio'*. A contradição não é uma essencialidade heracliteana, por mais que o idealismo absoluto de Hegel tivesse que transfigurar-se, inevitavelmente, nesse sentido. É o índice do que há de falso na identidade (ADORNO, 1975, p. 13).

Como já foi dito, refletir sobre o outro, o não idêntico, traz para a filosofia, segundo Adorno, a necessidade de escapar da “prisão” do conceito, na forma como ele é apreendido no âmbito do pensamento filosófico iluminista, derivado dos pressupostos de Descartes e de Bacon. A reflexão que deriva deste contexto e dotada do rigor científico que lhe é

exigido obriga atribuir às palavras um significado específico tão rigoroso quanto uma sentença matemática, o que acaba por gerar uma terminologia, assepticamente descontaminada de qualquer eventual conotação social ou histórica.

Em “*Terminologia Filosófica I*”, Adorno aponta para uma alternativa a esse processo, consubstanciada na existência de um componente, contraditório - “antiterminológico” - no âmbito da linguagem, que, diferentemente do componente centrado no rigor do pensamento científico, é mais maleável, mais sutil e, conseqüentemente, portador de um espectro mais amplo em função do qual oferece melhores condições para refletir a dinâmica do pensamento.

Ao mesmo tempo o movimento global da ilustração possui um elemento antiterminológico, pois à terminologia é essencial a tendência a tornar independente o conceito aprisionado no termo e arrancado da experiência, tal como as palavras estrangeiras se colocam e relevo a partir do idioma vivo (ADORNO, 1983, p.51).

Para Adorno, uma “filosofia outra”, deve pressupor mais que a mera “correspondência entre o pensamento e a linguagem por um lado, e o objeto por outro” (ADORNO, 1983, p.51). Somente colocando-se para além do objeto, ou seja, transcendendo-o, pode a filosofia apropriar-se dele e, então, compreendê-lo. Segundo a ótica de Adorno, a apreensão do objeto em sua efetividade, demanda também a percepção de que o conceito do mesmo - nas condições em que se oferece - é parcial, incompleta; a facticidade que o reveste é, única e tão somente, uma entre outras possíveis.

Entretanto, apesar de sua crítica à conotação que o conceito assume no contexto da filosofia iluminista, o pensamento adorniano não abre mão do papel fundamental e insubstituível do mesmo. Na verdade, ele busca, tão somente, evidenciar aquilo que o conceito não consegue abarcar no objeto, aquilo que escapa à sua racionalidade identificadora, através do próprio conceito. Com este propósito, procura envolver conceitualmente o objeto por meio de uma pluralidade de conceitos, de forma a englobar a complexidade e a multiplicidade de seus atributos (mesmo aqueles contraditórios) que emergem, tanto do contexto imediato em que o objeto se encontra, quanto do âmbito de sua história.

Este conjunto de conceitos, circundando o objeto, constitui o que Adorno – reportando-se a Benjamin - denomina “constelação”, *em cujo* interior ganha corpo uma tensão dialética derivada tanto da confrontação de cada um dos conceitos com o objeto, quanto da confrontação entre si próprios. A tensão que assim se constitui contempla a possibilidade de promover a “ruptura” dos limites impostos pelas categorias rígidas do pensamento identificatório. Em tal circunstância, pode-se dizer que a dialética suscita a exposição de outras faces do objeto (não iluminadas pelo conceito), dado que, para Adorno, os objetos não se limitam ao seu conceito.

Supor que a idéia de liberdade seja idêntica a seu precário travestimento encontrado no mercado capitalista é desconhecer que esse objeto não fica à altura de seu conceito. Inversamente, imaginar que o ser de qualquer objeto possa ser esgotado por seu conceito é apagar sua materialidade singular, já que os conceitos são inelutavelmente gerais, e os objetos, teimosamente particulares (EAGLETON, 1994, p. 201).

Do exposto, é perceptível que a propósito do pensamento adorniano, a linguagem filosófica de que deve se valer o filósofo para dar conta de semelhante processo, não pode ser idêntica à convencional. Ela demanda, como observara Wellmer, extremos cuidados em sua elaboração – daí a dificuldade que muitos apontam para a apreensão de seus textos -, pois só através de uma tal linguagem (filosófica), suficientemente elaborada, será possível contemplar a tensão dialética explicitada, via pensamento em “constelações” e extrapolar a unilateralidade (visão restrita) inerente ao método científico (positivista), como forma de abrir caminho para o plural, para o complexo, para a alteridade.

3.5 – Adorno: vôo solo⁵³

Uma leitura interessante e diferenciada do pensamento de Adorno é feita pelo filósofo espanhol Sergio Sevilla no livro “*Crítica, História y Política*”. Neste trabalho

⁵³ Neste tópico procuramos desenvolver alguns aspectos tratados pelo filósofo espanhol Sérgio Sevilla em, *Crítica, História y Política* (2000), dado que nesta obra ele desenvolve uma leitura diferenciada do pensamento de Adorno, distinta da abordagem de descolando-o, num determinado momento, de Horkheimer. As considerações do autor são particularmente relevantes para o desenvolvimento desta tese, na medida que, em sua abordagem dos pressupostos teóricos adornianos, confere especial destaque ao uso do pensamento em “constelação”, enquanto forma de se contrapor ao ofuscamento do não-idêntico, da alteridade.

chamaram-nos particularmente a atenção, algumas considerações desenvolvidas nas duas primeiras partes da obra, em especial, o tópico que tem por título, “*Teoría Crítica y Racionalidad*”. Ali o autor reflete sobre algumas das principais obras de Adorno, descolando, num determinado momento, o pensamento do adorniano da linha teórica seguida por seu parceiro Horkheimer, fato que deu origem à expressão “vôo solo” que utilizamos para título deste tópico.

As considerações que Sevilla desenvolve incidem, entre outros aspectos, sobre algumas das críticas que são feitas ao pensamento de Adorno, no âmbito das quais sua teoria é considerada carente de fundamentação epistemológica sólida⁵⁴ no que tange às formulações relativas aos conceitos de “razão” e “crítica”. Tais críticas concluem que o pensamento de Adorno implica “uma autodissolução da filosofia como teoria da razão” (SEVILLA, 2000, p. 101).

No entender de Sevilla, o enfoque privilegiado pelos autores que seguem esta linha de raciocínio promove uma aproximação indevida do pensamento adorniano de formulações pós-modernas com matriz centrada no pensamento de Heidegger. Neste contexto, Sevilla formula algumas objeções a tal enfoque, levantadas a partir de algumas premissas, no bojo das quais observa que elas demandam “levar em consideração, tanto a crítica concreta que Adorno realiza, como sua teorização posterior e mostrar a forma pela qual elas incidem sobre questões epistemológicas centrais: ‘experiência’, ‘conceito’ e ‘dialética’” (SEVILLA, 2000, p. 101). Ainda com relação a esta conotação do pensamento adorniano, Sevilla observa que, “por meio de tal elaboração, Adorno leva a cabo o que, ao meu juízo, constitui a sua tarefa central: a nova inversão crítica da dialética de Hegel (SEVILLA, 2000, p. 101).

Inicialmente, Sevilla aponta para três momentos distintos da inversão a que se refere na citação: o primeiro deles remete às reflexões desenvolvidas por Adorno e Horkheimer no “Excurso I” da, *Dialética do Esclarecimento*, em que os autores se reportam à narrativa homérica das peripécias e astúcias do herói grego Ulisses em sua viagem de retorno à ilha de Ítaca, através da qual os frankfurtianos explicitam relações que se estabelecem entre mito e racionalidade instrumental e destes com a experiência. Entre outros aspectos, Sevilla

⁵⁴ Sevilla refere-se no caso, de forma específica, à leitura da obra de Adorno segundo a ótica de Habermas e Wellmer.

destaca, na abordagem dos teóricos da Escola de Frankfurt, a presença e uso da categoria benjaminiana “constelação” que se constitui,

enquanto um método no qual seu objeto literário como o seu proceder conceitual se situam à margem dos procedimentos da filosofia da consciência, ainda que o seu modo de exercer a ‘filosofia linguística’ dependa, para sua justificação, da noção de dialética negativa (SEVILLA, 2000, p. 102).

No segundo, Sevilla apreende a filosofia adorniana enquanto tensão entre as duas dimensões abarcadas pela constelação: a dimensão expressiva e a dimensão conceitual e, finalmente, no terceiro, o autor focaliza o que considera o “núcleo central da dialética negativa”: as relações que permeiam a “experiência” e o “conceito”.

A seguir, diante da necessidade de justificar tais proposições, Sevilla discorre sobre duas categorias que no contexto da “Teoria Crítica” assumem conotações distintas das que têm lugar no âmbito da “Teoria Tradicional”: as categorias “razão” e “crítica”, consideradas por ele de grande relevância para a compreensão do processo ao qual se reporta.

Nesta linha de argumentação, Sevilla observa que no âmbito das formulações desenvolvidas por Adorno e Horkheimer, estas categorias contemplariam dois aspectos distintos: o primeiro deles remete-se ao sentido que lhes foi atribuído por Kant ao demarcar a estrutura e o limite da razão pura e da razão prática; o segundo por subsumirem a instância objetiva – sistema social - atribuída por Hegel à razão. O autor considera que ao incorporarem estas duas perspectivas, Adorno e Horkheimer introduzem a razão subjetiva no interior do processo de racionalização do sistema social, o que resulta numa crítica (teoria crítica) radicalmente distinta da levada a efeito pela teoria tradicional.

A novidade da posição do filósofo crítico da razão é dupla: deve conceptualizar uma racionalidade já dada como existente, ao mesmo tempo em que não pode separar em sua análise os problemas de racionalização social dos problemas epistemológicos em sentido tradicional; por isto, não apenas tem que recusar a divisão do trabalho entre as ciências sociais e a teoria do conhecimento, como também, seu tema filosófico específico, é a articulação de ambas como momentos abstratos de uma teoria da razão (SEVILLA, 2000, p. 102).

Estabelecidas estas premissas, Sevilla descola o pensamento de Adorno do de Horkheimer, pois, segundo entende, Adorno discorda da possibilidade de se estabelecer limites ao uso regular da razão, mesmo que se considere a viabilidade de uma formulação teórica que contemple uma racionalidade dotada de fins mais abrangentes. Para Adorno, o momento crítico da filosofia contempla uma perspectiva diferente desta, uma perspectiva que o leva a distanciar-se dos pressupostos de Horkheimer de exercitar uma crítica da razão instrumental assentada em uma racionalidade centrada em fins mais amplos, dado que esta perspectiva implicaria em preservar o caráter afirmativo da teoria, em outras palavras, o viés ideológico que lhe é inerente.

Sevilla observa que em Adorno, a crítica, tanto quanto a razão, não é estática, mas no exato momento em que esta se objetiva já tem início um processo – constante - de transformação no interior do qual ela “se converte na tarefa aberta de um exercício filosófico sempre renovável” (SEVILLA, 2000, p. 103). Para a implementação deste processo é de fundamental importância o enfoque adorniano explicitado na *Dialética Negativa*, em que, como observa Sevilla, Adorno almeja o objetivo de promover uma reformulação na “ciência da lógica, a partir de uma posição crítica e materialista” (SEVILLA, 2000, p. 104); ao que, acrescenta: “Se minha hipótese de leitura é correta, Adorno realiza por seus próprios meios o gesto que Marx não levou a cabo: expor o núcleo racional, não mistificado pelo idealismo, da dialética que Hegel descobriu”. (SEVILLA, 2000, p. 104).

Ao tornar clara esta perspectiva, o filósofo espanhol promove uma leitura do pensamento de Adorno diferente da feita pelo frankfurtiano da segunda geração, Habermas, consoante a qual, o ceticismo do autor de *Dialética Negativa* em relação à possibilidade de explicitação da verdade pelo pensamento burguês, levaria a uma inviabilização do exercício da própria crítica.

Discorrendo sobre esta perspectiva, Sevilla observa:

Frente à interpretação de Habermas, a estratégia de Adorno não passa por uma dissolução da instância crítica; a ‘superação’ de Adorno por Habermas se baseia em um dilema tácito: ou bem construímos uma teoria da razão mais compreensiva que a instrumental que lhe estabeleça limites, ou então renunciamos a fundamentar a teoria crítica. Este dilema não é necessariamente correto e, no caso de Adorno, mostra que o seu descarte

da estratégia de crítica da razão instrumental não impede a crítica filosófica da sociedade contemporânea, que encontramos em “Minima Moralia” (SEVILLA, 2000, p. 104).

Reportando-se ao “giro lingüístico” habermasiano que se coloca enquanto alternativa à filosofia do sujeito e da consciência de Adorno, Sevilla considera que num contexto tão amplo em que este é formulado⁵⁵, não há porque não considerar a apreensão da realidade sob a égide das “constelações”, como o faz Adorno, também enquanto um “giro lingüístico”. Entende o autor que esta perspectiva seria mais consistente do que considerar que só se entenda por “giro lingüístico”, o que diz respeito à “teoria dos atos da fala” (SEVILLA, 2000, p. 105).

No segundo tópico do capítulo a que nos referimos, o autor de “*Crítica, História y Política*” tece considerações inovadoras sobre a análise desenvolvida por Adorno e Horkheimer em “*Dialética do Esclarecimento*” relativa ao episódio da “*Odisséia*” em que os autores discorrem sobre as aventuras de Ulisses (Excurso I), para justificar o seu ponto de vista, que enfatiza a natureza lingüística da crítica adorniana. Na sua análise, Sevilla observa que, em Adorno, noções como as de ‘sujeito’, ‘objeto’ e ‘razão’, decorrem de um novo ‘locus’ ocupado pela linguagem, (‘locus’ este) determinado pela transformação histórica explicitada sob a égide da experiência. Desse modo, sob este novo contexto, as referidas noções (sujeito, objeto e razão) tornaram-se incapazes de sustentar as demandas da filosofia da consciência.

A crítica de Adorno à razão supõe a recusa de toda intenção idealista de estabelecer seus limites nos termos específicos da própria razão. A razão instrumental não limita com outra forma de razão, mas com a experiência do particular que ela mesma recusou para se autoconstituir. Não há exortação alguma a uma relação mais primária, que constituiria uma regressão ao não-racional; não há, tampouco, uma expectativa de síntese superadora das contradições que nos conduza a uma forma superior de racionalidade sem conflitos: por este caminho chegaríamos apenas à ideologia da reconciliação com o existente. O Esclarecimento é dialética negativa (SEVILLA, 2000, p. 108).

⁵⁵ Sevilla aponta para o fato de que o “giro lingüístico” se faz presente em diferentes filosofias no século XX, como, por exemplo, “o estruturalismo francês e a hermenêutica de inspiração heideggeriana” (Sevilla, 2000, ps. 104-5).

O caráter dialético da racionalidade e a natureza negativa da mesma em Adorno, combinados com o exercício de uma crítica filosófica mediada pela linguagem concretizada na forma “constelação”, descartam qualquer possibilidade de inviabilizar a crítica. Mais que um propósito inalcançável, a apreensão crítica do mundo, via conceito, a que se reporta Adorno na “*Dialética Negativa*” é, para Sevilla, fato consumado que grande parte de seus críticos omitem.

Para sustentar a percepção da “constelação” enquanto instância crítica Sevilla se atém ao que Adorno considera a mais relevante questão da filosofia para a teoria crítica: expressar conceitualmente a experiência. Daí o destaque que confere à seguinte observação:

Talvez o filósofo não busque a verdade enquanto algo objetivo no sentido corrente, mas sim expressar conceitualmente sua própria experiência. Talvez procure criar, por meio da expressão, uma objetivação na linguagem conceitual. Contexto no qual, destacar-se-ia, simultaneamente, com grande rigor, o conceito filosófico de verdade (ADORNO, 1983a, p. 62).

Por outro lado, o filósofo espanhol entende que a noção de experiência, em Adorno, não é passível de ser reificada, dado que ela se objetiva enquanto processo e, neste contexto, só pode ser apreendida em seu movimento dialético. Resulta desta perspectiva que, em face da experiência, o processo em que esta se dá compreende dois momentos indispensáveis e distintos: o que diz respeito ao sujeito e o que se reporta ao objeto. Observa ainda Sevilla, que, num tal contexto, cabe à filosofia adorniana, expressar – conceitualmente - o movimento dialético da experiência, perspectiva esta que remete ao “momento mimético”, ou expressivo, que ela contempla: pretender expressar através de conceitos o que não é conceitual.

Na abordagem adorniana deste processo, Sevilla destaca o giro interpretativo de Adorno que de uma certa forma se posiciona contra o pressuposto do “*Tractatus*” de Wittgenstein, de que a filosofia deve limitar-se somente àquilo que pode ser dito, e calar-se diante do que escapa ao campo da linguagem. Adorno, ao contrário, considera que “a filosofia é o esforço permanente e inclusive desesperado de dizer o que não pode, propriamente, ser dito” (ADORNO, 1983a, 63).

Cabe lembrar aqui a objeção colocada por Habermas a tal enfoque de Adorno, alegando que este, ao pretender transformar mimese em intelecção filosófica ou, em outras palavras, transformar, através da mimese, o não-idêntico em pensamento, cai numa contradição performativa dado que, ao optar, via dialética negativa, pela libertação do não-idêntico do domínio imposto pelo poder da identidade – que só pode ser feita pelo conceito –, estaria fazendo uso do próprio pensamento identificante.

Sevilla refuta esta leitura, considerando duvidosa a conotação identificante que atribui ao pensamento de Adorno:

Esta afirmação vale para o pensamento conceitual no sentido científico ou, em geral, extrafilosófico, porém não significa que toda a filosofia se reduza a seu momento expressivo, nem tampouco que este, como momento mimético, não seja pensamento. A demarcação (...) entre ‘impulso mimético’ e ‘intelecção’, suporia uma meta-teoria criterial acerca dos limites do que se pode dizer conceitualmente; a este intento renunciou o segundo Wittgenstein (SEVILLA, 2000, p. 112).

Reportando-se ao frankfurtiano de segunda geração, que vê na tensão entre os dois momentos do pensamento filosófico de Adorno, o momento científico – “momento experiencial da filosofia” (SEVILLA, 2000, 112) – e o momento mimético, uma aporia, o que o leva à conclusão de que “Adorno renuncia às pretensões próprias da teoria: ‘Dialética Negativa’ e ‘Teoria Estética’ não podem fazer outra coisa que remeter-se impotentes uma à outra” (HABERMAS, apud SEVILLA, 2000, p. 113), Sevilla observa que onde aquele intelectual vê uma aporia, “Adorno vê dialética” (SEVILLA, 2000, p. 113), o que resta suficientemente claro na observação do autor de *Dialética Negativa* de que “a filosofia tal como tenho tentado apresentá-la, é o terceiro, o outro frente à ciência e frente à arte” (ADORNO, 1983a, p. 67).

No caso, a “constelação”⁵⁶ é a forma expressiva deste “terceiro” a que se refere Adorno, ou seja, o “outro” em relação à ciência e à arte, circunstância na qual só pode manifestar-se enquanto crítica irreconciliável que descarta o momento (afirmativo) de síntese da dialética, ou seja, enquanto dialética negativa. Lembrando Schelling, Adorno aponta para a existência de uma “afinidade interna da filosofia e da arte” (ADORNO,

⁵⁶ Observe-se que em Adorno, forma e conteúdo se imbricam e, é exatamente a “constelação”, que dita a forma de seu pensamento.

1983a, p. 66), o que, de uma certa forma, justifica a filosofia enquanto expressão, consubstanciada sob a égide da “constelação”. Entretanto, Sevilla observa que esta afinidade não implica na identificação da filosofia adorniana – teoria crítica –, com a arte, frente à qual, se apresenta enquanto “um outro”.

Frente à arte, a filosofia sempre que representa o não conceitual, o faz, unicamente, por meio do conceito. (...) Se na arte, a verdade, o objetivo e o absoluto se tornam inteiramente expressão, assim também, porém ao contrário, na filosofia a expressão se torna verdade, ou ao menos tende a ela (ADORNO, 1983a, p. 67).

Resulta desta perspectiva a inviabilidade de que o “discurso filosófico”, a que se refere Adorno em *“Dialética Negativa”*, venha a se dissolver na “linguagem da arte”, na exata medida em que este se vale, única e exclusivamente, da “linguagem do conceito”.

Ao colocar a ênfase numa dialética negativa, Adorno recusa a síntese, fechando-se à reconciliação positiva por contemplar, nesta perspectiva, a resignação diante do *status quo* que a afirmação suscita; exatamente como se dá no âmbito das dialéticas de Hegel e de Marx que, ao permanecerem na esfera da identidade, assumem a racionalidade instrumental específica desta esfera, com o que acabam por convalidar a natureza das sociedades em que aquelas dialéticas foram gestadas.

Ao radicalizar esta posição - *Dialética Negativa* -, Adorno afasta-se da linha de pensamento de Horkheimer - *Eclipse da Razão* -, cuja crítica à racionalidade instrumental, remete a uma razão que se volta para fins mais amplos. Sevilla observa a este respeito, que para Adorno, “Crítica a uma racionalização minguada, em nome de outra racionalidade englobante e emancipatória representaria (...) a verdadeira dissolução da crítica.” (SEVILLA, 2000, p. 115). A razão assim concebida é tomada como uma espécie de “razão global”, nos moldes da “velha dialética afirmativa de Hegel” (SEVILLA, 2000, p. 115) e tanto quanto esta, seria incapaz de, no seu âmbito, dar conta das contradições do mundo contemporâneo, o que só seria possível através de uma crítica transcendente e, enquanto tal, uma crítica, assim estabelecida, teria que distanciar-se da realidade histórica que lhe é inerente, o que implicaria em abrir mão de seu “caráter historicamente concreto e mutável” (SEVILLA, 2000, p. 115).

Considerando tais pressupostos, Sevilla destaca dois aspectos fundamentais contemplados por Adorno em *Dialética Negativa*, expressos pelo mesmo no prólogo desta obra: o primeiro, de romper com o caráter afirmativo da dialética e sua estreita ligação com o pensamento concreto – “Concreção significa na filosofia contemporânea quase sempre um simulacro” (ADORNO, 1975, p. 08); o segundo de, através de um “*texto decididamente abstrato*”, esclarecer a metodologia que usa.

A primeira consequência para o exercício da filosofia, segundo a ótica adorniana, é que esta não comporta a idéia de totalidade (sistema). Observa Adorno que a dialética negativa é “um anti-sistema” que denuncia a impropriedade da identidade pressuposta por Hegel entre o conceito e a coisa.

Para Sevilla, pretender, como o fazem alguns críticos de Adorno, “que este estatuto implica numa renúncia ao pensar discursivo da crítica, se introduz subrepticamente a premissa da equiparação entre ‘pensamento discursivo’ e ‘sistema’.” (SEVILLA, 2000, p. 116). Ora, é exatamente este panorama que, no entender de Adorno, inviabiliza a crítica dialética.

A instância crítica é uma prática discursiva que rompe a forma e as pretensões do sistema como vontade teórica e como realidade social. Obviamente constitui uma prática do pensamento discursivo, mas uma prática que rompa ‘a onipotência e a superioridade do conceito’, próprias do que Horkheimer chamou em 1937 ‘teoria tradicional’. Não se trata de combater o conceito, mas ‘a onipotência e superioridade’ que este adquire no âmbito do sistema, que torna inviável a crítica.” (SEVILLA, 2000, p. 116).

Assim, ao romper com o “caráter ilusório da totalidade conceitual” (SEVILLA, 2000, p. 118) - de conotação sistêmica -, Adorno libera o objeto da dominação do conceito. Disto resulta que a crítica desenvolvida é aberta e, enquanto tal, já contempla a possibilidade de uma transformação e renovação constantes.

CAPÍTULO II

A ASSIM CHAMADA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1 – MODERNIDADE E CIÊNCIA

Falar da modernidade pressupõe falar da ciência. Entretanto, tomar a ciência como objeto, não é algo fácil. Sua trajetória ao longo da história sinaliza as dificuldades que se oferecem àquele que enfrenta esta empreitada. Isto se dá devido ao fato de que a concepção que dela se tem varia tanto em função de seu desenvolvimento interior, quanto ao longo do tempo, ou seja, no momento histórico.

O que hoje chamamos ciência tem sua origem na Grécia antiga por volta do século VI a.C. ligada, então, à filosofia e se identifica com a *episteme*, conhecimento elaborado - que se pretende verdadeiro - e, nesta condição, se opõe à *doxa* (conhecimento que é próprio do senso comum, mera opinião), e à *sophia* (conhecimento que provem da experiência vivida). A filosofia - uma espécie de ciência das causas primeiras - buscava, então, com ênfase na razão e alguma sistematização, explicar o mundo em que os seres humanos viviam (sua origem, seu ordenamento e as transformações que nele ocorriam).

Nesta época, a ciência/filosofia grega tinha um caráter exclusivamente teórico especulativo, ou seja, era um saber que fluía do mero desejo de conhecer, vazio de utilidade prática. Limitava-se a refletir sobre a natureza e, enquanto tal, não comportava qualquer intencionalidade de intervenção na mesma. Ciência e técnica situavam-se em planos distintos, constituindo a última um saber de natureza experimental, associado aos problemas práticos enfrentados pelo homem em seu dia-a-dia para poder sobreviver e, sob tal conotação, desprovida de qualquer relacionamento com a ciência. Neste contexto, cumpre ressaltar a condição grega de uma sociedade escravista na qual todo trabalho de produção dos meios materiais de existência era realizado pelos escravos, daí não ser estranho que nesta sociedade a técnica fosse vista como inferior ao conhecimento.

No século XVII, vem ao mundo um novo conceito de ciência. Trata-se, agora, de uma ciência autônoma, independente, desmembrada da filosofia. Nesta nova formulação, o

estatuto de cientificidade⁵⁷ da filosofia é questionado e, face a tal questionamento, tem sua esfera de atuação restringida, restando-lhe então apenas duas alternativas: a de colocar-se a serviço das ciências, naquilo que diz respeito aos seus fundamentos e teorias, como já o fizera na Idade Média em relação à teologia – *philosophia ancilla teologiae* –, ou de tornar-se um saber supérfluo, descartável, desprovido de qualquer utilidade.

Qual teria sido a causa de tão grande mudança?

A ciência não surgiu de um momento para outro. Antes, foi gestada no decorrer de um processo em que tiveram lugar várias transformações significativas que vieram à tona no século XVI, entre as quais, merecem especial destaque: mudanças na esfera sócio-econômica, implementadas a partir do desenvolvimento de formas embrionárias do modo capitalista de produção, consubstanciadas pelo surgimento das primeiras manufaturas, expansão do comércio, invenções e desenvolvimento tecnológico (pólvora, bússola, imprensa, tear); mudanças de cunho ideológico delineadas, principalmente, através da substituição da ideologia, até então centrada, preponderantemente, na religião e na hegemonia política da Igreja de Roma em virtude de movimentos reformadores – luteranos, calvinistas, etc. – que ensejaram a libertação do domínio da Igreja Católica Romana; surgimento do Humanismo, evidenciado pela volta aos textos da Antiguidade Clássica, em oposição à erudição eclesiástica suscitada pela Escolástica na Idade Média; desenvolvimento das ciências naturais, explicitado a partir do Renascimento que suscitou descobertas científicas de grande importância e contribuiu para o desenvolvimento de tendências filosóficas opostas às preconizadas pela escolástica e que revelavam um maior interesse pelas ciências práticas em substituição aos conhecimentos de cunho especulativo e contemplativo.

O movimento produzido por mudanças tão expressivas não podia deixar de abalar a concepção de mundo até então existente. Estas circunstâncias geraram muitas dúvidas, e o homem se viu diante da necessidade de encontrar novas explicações, capazes de satisfazê-las. Obras como as de Bacon, Descartes, Galileu, Montaigne expressam este tipo de inquietação.

⁵⁷ A filosofia pode ser considerada, segundo Durozoi, como “*Historicamente sinônimo (desde Aristóteles até o século XVIII) de ciência no sentido mais geral da palavra*”. In: DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 190.

O contexto da época exigia um saber diferente do até então existente, assentado na Escolástica. Um saber novo, fundado unicamente no poder da razão; capaz de aclarar as dúvidas e dar conta do mundo sem ter de recorrer à fé e à revelação ou ater-se à busca – metafísica - das essências.

Destruídas as antigas formulações e superados os dogmas, o novo saber ganhou corpo e, com ele, uma nova concepção do mundo.

Mas, logo após, concluí que, enquanto eu queria pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade ‘penso, logo existo’ era tão firme e segura que as mais extravagantes suposições dos cétricos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava (DESCARTES, 1989, p. 56).

Eis que surge o novo saber procurado e, com ele, ganha corpo um fundamento que lhe dá sustentação, o método. Um saber que, apoiado no método, é capaz de evitar que se considere verdadeiro aquilo que, de fato, não o é. Com ele emerge a nova ciência, sustentada por uma nova lógica, uma lógica metodológica.

O método dá margem à explicitação de uma das principais características da ciência moderna: a objetividade. Por meio dele (o método), são neutralizados todos os fatores de ordem subjetiva ao mesmo tempo em que obriga o sujeito cognoscente a “enquadrar-se” aos pressupostos que dele derivam. Dessa forma, pretende-se eliminar a fonte dos “desvios” que afastam o conhecimento da objetividade: “Comprazia-me, sobretudo, com as Matemáticas, por causa da certeza e da evidência de suas razões; (...)”(DESCARTES, 1989, p. 34).

Como tornar objetivo algo que se oferece ao conhecimento de forma difusa, variável? Ora, basta eliminar do objeto do conhecimento aquilo que varia. Limitar o universo do fenômeno que se estuda ao que pode ser colocado sob a égide do conhecimento matemático, ou seja, aquilo que é mensurável, quantificável.

Neste contexto, a Matemática, adquire a perspectiva que lhe empresta a expressão grega “*ta mathema*”, ou seja, conhecimento que abarca, de forma integral, o seu objeto, ao mesmo tempo em que remete ao universal, e o método incorpora pelo menos dois aspectos

relevantes deste conhecimento, a ordenação e a mensuralidade. A natureza, dirá Galileu, está expressa em linguagem matemática. Nada que não seja matematicamente quantificável pode ser conhecido cientificamente. Assim, se na Antiguidade o sábio grego Heráclito, disse que o mundo estava “*cheio de deuses*” e para o homem medieval tudo existia *ad maiorem Dei gloriam* (para maior glória de Deus). A observação de Galileu afasta a divindade da ordem natural do mundo. A apreensão desta ordem demanda, única e simplesmente, o domínio da linguagem mais racional que pode existir: a Matemática.

É ela, a Matemática, a grande fiadora que assegura à ciência o grau de confiabilidade inerente ao conhecimento que expressa, pois é ela que funda o rigor, a objetividade e a universalidade, inerentes ao conhecimento científico.

Assim delineada, a ciência, fortalecida pelo método e pelo suporte da Matemática, adquire um novo *status*. Não é mais um conhecimento, mas o conhecimento, ao qual – metodologicamente – tudo deve submeter-se, inclusive o homem (supostamente, o sujeito do conhecimento) que, em tais condições, deixa de ser livre.

Assim como se deu com Ulisses, no episódio da *Odisséia*, em que Homero narra o seu encontro com as sereias, que, intencionalmente, sacrifica a liberdade fazendo-se amarrar ao mastro da embarcação para poder ouvir o belíssimo canto daqueles seres mitológicos, sem mergulhar para a morte nas profundezas do oceano atraído pelos maravilhosos sons, o homem moderno deve sacrificar também a sua liberdade, fazendo-se prisioneiro do método. O lugar de sujeito do conhecimento que antes ocupava, agora está ocupado por um novo dono, que exerce o seu reinado de forma absoluta: o método. Afinal, não é ele o fiador da objetividade, cartesianamente, perseguida?

No curso desta caminhada o método converteu-se, de fato, no verdadeiro senhor do conhecimento, pois, de agora em diante, este só pode ser explicitado a partir do método. A delimitação metodológica do objeto de estudo possibilita a percepção de determinadas regularidades fenomênicas, da qual decorre a possibilidade de se formular as leis gerais que regem o funcionamento dos fenômenos estudados. Este processo resulta na instauração de uma espécie de determinismo, centrado no que se convencionou chamar *princípio de causa e efeito*, ou seja: causas iguais, em idênticas condições, redundam em efeitos iguais. Da

aplicação deste princípio, decorre a possibilidade dos efeitos de um determinado evento tornarem-se passíveis de serem previstos com antecedência.

Considerados estes aspectos, pode-se inferir que, se a regularidade fenomênica, enquanto viabilizadora da previsibilidade, é condição *sine qua non* para qualquer intervenção sistemática e segura na Natureza, tanto no que se refere à sua transformação, quanto em relação ao seu domínio, o emprego da tecnologia - *com fins práticos* -, que a regularidade fenomênica suscita, medeia toda a consecução do ideal da ciência na modernidade.

Foi neste contexto, que o binômio, ciência/tecnologia, ensejou a mudança radical do *habitat* do homem. De início de forma tímida e vagarosa, porém, num crescendo constante e sem interrupção, o desenvolvimento daquele binômio, atingiu nos últimos tempos, um ritmo vertiginoso.

Ao mesmo tempo, e mercê de seu êxito e triunfo, o pensamento científico tornou-se hegemônico, impondo-se às outras formas de pensamento que se propunham a apreensão do real: o pensamento filosófico, o pensamento religioso, o pensamento estético..., relegados, desde então, a um plano secundário - praticamente descartáveis - diante da onipotência do saber absoluto e dogmático da ciência.

Via de conseqüências, no século XIX, disciplinas que tinham como objeto exclusivo de estudo o homem (história, sociologia, psicologia, pedagogia etc.) postularam tornar-se independentes da filosofia e, assim, afirmar-se como ciências, ciências humanas.

Konrad Lorens cunhou o termo “cientismo” para melhor caracterizar a pretensão de exclusividade do discurso científico no que concerne à interpretação da realidade e do mundo. Tal conotação decorre do fato de que apenas este tipo de discurso contemplaria as categorias da competência e da eficácia, que normatizam a validade e relevância dos diferentes tipos de discurso.

“Cientismo”, como observa Lorens, refere-se à:

convicção de que só é real aquilo que só pode ser expresso com a terminologia das ciências exatas da natureza e demonstrado com base em procedimentos quantitativos. Em suma: o cálculo e a medida seriam os únicos métodos cientificamente legítimos para adquirir conhecimentos sobre a realidade (LORENS, apud REALE, P. 36).

2 – PEDAGOGIA MODERNA & CIÊNCIA

2.1 - Da pedagogia às ciências da educação: a assim chamada pedagogia contemporânea.

A cultura nas mãos dos poderosos constrange mais do que as armas; por isso, a arte e o ensino oficiais são sempre sufocantes (PLÍNIO MARCOS, 1999, p. 19).

O título deste tópico remete a uma paráfrase do título do capítulo XXIV de “*O Capital*” de Marx, “*A assim chamada acumulação primitiva*”. Assim como o termo “acumulação” à que se refere Marx no título daquele capítulo não significaria propriamente acumulação, mas expropriação, também a expressão “pedagogia contemporânea” do nosso título, não se identifica, de fato, com a pedagogia, mas com um conjunto de ciências, ditas da educação, que a substituíram.

Em outras palavras, através da expressão “A assim chamada pedagogia contemporânea” queremos dizer que aquilo que historicamente se convencionou chamar “pedagogia”, originariamente ligada à filosofia⁵⁸, perdeu-se no curso de um processo de cientificização da teoria e da prática educativa que direcionou o conjunto das transformações na esfera da educação, desde o Renascimento até os nossos dias, com maior ênfase a partir da segunda metade do século XX, e que resultou num primeiro momento, na transformação da Pedagogia em Ciência da Educação e, posteriormente, em função de questionamentos de ordem epistemológica, na substituição desta pelas chamadas Ciências da Educação.

⁵⁸ Conforme Abbagnano e Visalberghi, quando a filosofia “se preocupa mais especificamente com o modo como as novas gerações devem colocar-se em contato com o patrimônio passado sem permanecerem escravizadas por ele, ou seja, quando se preocupa de forma precisa e deliberada do fenômeno educativo tal como foi por nós delineado, assume o traje e a denominação de filosofia da educação ou pedagogia” (1999, ps.14-5).

Como observa Franc Morandi⁵⁹, embora Descartes, não tenha tomado a educação como objeto privilegiado de sua filosofia, as implicações do “Discurso do Método” consubstanciadas na ruptura que promoveu com o pensamento tradicional da época e, na esfera educacional, com a escolástica, levaram a uma alteração radical nos rumos da educação. Reportando-se a estes novos rumos, Morandi deixa claro que eles remetem a uma nova abordagem da ordem educacional: “a educação se torna racional e o estudo se torna razão” (MORANDI, 2002, p.72). Ora, na medida em que a educação se racionaliza também se racionalizam o processo educativo e a instituições educacionais.

Como já tivemos a oportunidade de comentar em nossa dissertação de mestrado⁶⁰, a concepção moderna de educação já foi enfocada por diferentes intelectuais, sob diversos aspectos: enquanto reação à educação medieval; enquanto formadora do cidadão (concepção liberal); ou ainda, enquanto instrumento da classe dominante como forma de preservação do *status quo* social (concepção reprodutivista). Neste trabalho não nos deteremos em tais aspectos, já exaustiva e competentemente analisados por aqueles teóricos. Entretanto, pretendemos focar a educação moderna sob um outro prisma, o prisma da racionalidade (no sentido weberiano do termo) que lhe é inerente e que se acha presente em qualquer um dos enfoques (supra citados) em que foi abordada. É nesse contexto que Weber já chamava a atenção para o fato de que:

Escolas superiores, de todas as espécies, inclusive algumas superficialmente semelhantes às nossas Universidades ou, pelo menos às nossas Academias, existiram alhures (China, Islão). Mas, um tratamento racional (grifo nosso), sistemático e especializado da ciência por especialistas treinados em um sentido que se aproximasse de seu atual papel de dominância na cultura contemporânea, não existiu senão no Ocidente. Isto é verdade, principalmente, no que se refere ao funcionário especializado, base do Estado Moderno e da moderna economia ocidental. (WEBER, 1992, p. 3)

A racionalidade no trato da educação (para cuja presença nas Universidades do Mundo Ocidental Weber chamou a atenção), não se limitou unicamente a essa esfera, mas estendeu-se também à formação da criança e do jovem com a criação e expansão dos colégios na Europa no século XVI, fenômeno dos mais relevantes para a esfera pedagógica propriamente dita.

⁵⁹ A respeito ver: MORANDI, Frank. *Filosofia da educação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

Segundo Petitat, esses colégios resultaram da transformação dos *hospitia* (espécie de hospedaria de alunos pobres) em estabelecimentos de ensino. Tais estabelecimentos, pela estrutura e racionalização com que foram organizados, instituíram mudanças radicais na forma como, até então, se dava a formação dos jovens: se antes os alunos podiam escolher seus professores, nos colégios isso não era mais possível (docentes da instituição passaram a ser escolhidos em outra instância); o ensino até então individual foi substituído pelo ensino coletivo, conduzido por um corpo de professores; a vida escolar passou a ser administrada e, via de conseqüências, submetida a formas diferentes de organização e controle (dos alunos - dos professores - do currículo - dos níveis de ensino - do regime disciplinar).

Os colégios, segundo Petitat, com sua nova estrutura organizacional, provocaram uma verdadeira revolução na educação da época. Entre as principais características das transformações promovidas por essa revolução na forma de educar, ele destaca:

“É primeiramente uma revolução no espaço de ensino, pela substituição dos locais dispersos mantidos por professores independentes, por um prédio único abrigando várias salas de aula. (...) Uma vez os alunos encerrados num grande espaço, a idéia de sistematizar a utilização de seu tempo iria se desenvolver, sustentada por uma transformação favorável das mentalidades. (...) Ela se estende ao conjunto dos estudos, resultando numa graduação sistemática e numa divisão correspondente das matérias. (...) A esse esquadrinhamento espaço-temporal dos corpos, das idades, dos espíritos e das matérias corresponde uma ruptura na seleção dos conteúdos ensinados. (...) Para se obter um certo rendimento pedagógico deste pequeno mundo fechado, ritmado, e obrigado a adquirir quantidades de noções descoladas do contexto social da época, era necessário dispor de meios aptos a canalizar as energias, de uma nova estrutura de poder (PETITAT, 1992, p. 135)

As transformações na esfera educacional, realizadas nos colégios, não podem ser descontextualizadas das demais transformações sociais da época. Assim, a mudança na esfera econômica, representada pela transição da mão de obra artesanal (individual) para a manufatura (coletiva), encontra similitudes na transição operada na esfera da educação que, de individualizada, assume a forma coletiva implementada pelos colégios. Assim, não é estranho que os colégios passassem a adotar na implementação de seus projetos

⁶⁰ A respeito ver: PALANCA, Nelson. *Modernidade, Educação & Barbárie*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1998.

educacionais, algumas práticas equivalentes às utilizadas na esfera produtiva: controle da vida escolar; centralização administrativa e a planificação racional do processo educativo.

A modernidade educacional, pode-se dizer, se iniciou com esse processo consolidando-se no final do século XVII e início do século XVIII, quando, segundo Philippe Ariés, em sua *História social da família e da criança*, se aperfeiçoaram as transformações no espaço doméstico e na organização familiar, diferenciando o primeiro (espaço doméstico) do espaço da educação.

Observe-se ainda que o desenvolvimento do caráter racional (instrumentalizado) do processo educativo, a busca da eficiência e da eficácia, uma das características mais marcantes da educação contemporânea, já se encontravam presentes na proposta de educação de Comenius – século XVII -, como se pode perceber nestas premissas sobre a *Didática Magna*, colocadas em destaque por Buffa:

Apresenta um método para ensinar de modo fácil, sólido e rápido (p. 305), sem perda de tempo (p.431), com economia de tempo e fadiga (p.293), com ordem e medida (p. 182), de tal forma que, em cada ano, mês, semana, dia, hora, haja uma tarefa a realizar (p.292). A Arte de ensinar nada mais exige que uma repartição do tempo, das matérias, das escolas. O aluno deve aprender a fazer fazendo (p.320). O professor deve ensinar a muitos alunos de uma só vez, dividindo-os em classes, tendo a ajuda de chefes de turma, de monitores e, principalmente do livro didático. (p.279-81) (BUFFA, 1987, p. 22)

Assim, a racionalidade instrumental já presente na concepção de Comenius irá balizar, ao longo dos tempos e de forma crescente os rumos da educação moderna. Considerados estes aspectos, não é de estranhar, que coerentemente com o progresso dos pressupostos iluministas em curso na época, a Pedagogia, como se deu com outras tantas disciplinas, também procurasse adquirir um estatuto de cientificidade no âmbito do qual se daria a substituição da abordagem filosófica - da educação - que até então lhe era característica, por uma outra, centrada na ciência.

Entretanto, se na prática - como observamos -, a racionalidade instrumental e a perspectiva de cientificização vem permeando o desenvolvimento dos processos educativos modernos desde o Renascimento, é com Dewey, um dos principais representantes do pragmatismo, que elas encontrarão, nos meados do século XX, os pressupostos teóricos (fundamentalmente psicológicos) para se imporem de forma hegemônica.

Nesta linha de argumentação, cabe observar que o pensamento de Dewey, como se apresenta em *“Democracia e Educação”*, contempla uma noção peculiar de experiência, dado que ele a vê como uma forma de expressão do movimento da realidade em sua trajetória de distanciamento da ótica tradicional. A experiência, no caso, é mediadora da relação entre o ser vivo e o meio – tanto o meio físico quanto o social – no qual este subsiste. Enquanto tal interage com os mesmos, modificando-os e, simultaneamente, sofrendo modificações, num processo constante de mútua transformação.

Desta abordagem deriva o seu método de apropriação da realidade, denominado “instrumentalismo”, caracterizado pelo fato de contemplar qualquer teoria como uma ferramenta, um instrumento para intervenção na realidade no âmbito da qual tem lugar a transformação da experiência. Resulta da implementação de tal pressuposto de ordem metodológica que o ato de pensar não visa propriamente o saber, mas sim, assumir o controle; em outras palavras, dominar.

Assim, a se dar crédito aos aportes de Dewey, a verdade não deriva da mera reflexão teórica, mas da conotação instrumental atribuída ao pensamento, pelo fato de que este é tomado como uma ferramenta (*tool*) que viabiliza a superação das dificuldades com as quais o homem se defronta e é exatamente esta conotação que coloca em relevo o caráter instrumental com que o filósofo e educador americano procura apreender a realidade e norteia a sua concepção de educação, cujo sentido pode ser sintetizado, resumidamente, na ênfase que atribui ao “aprender fazendo”.

Todavia, o golpe mais direto contra a tradicional separação entre o fazer e o saber e contra o prestígio tradicional dos estudos puramente ‘intelectuais’, foi desferido pela ciência experimental. Se este progresso demonstrou algo, foi que não existem as coisas que se chamam verdadeiro conhecimento e fecunda compreensão, exceto como resultado do fazer. (...) Os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, precisam fazer alguma coisa aos objetos; precisam alterar as condições destes. Esta é a lição do método do laboratório e a lição que toda a educação deve aprender (DEWEY, 1959, p. 302).

Quanto à escola, o conhecido filósofo e educador americano a contempla como uma sociedade em miniatura na qual devem ser desenvolvidas atividades que levem o educando a experienciar de forma participativa a vida democrática, sistemática esta que se opõe à da escola tradicional, tida como uma instituição encarregada da transmissão da herança cultural e à compreensão dos valores inerentes a esta herança.

Dewey é um representante de seu tempo e é nesta condição que ele vislumbra a educação no contexto da sociedade em que a mesma se encontra. No caso, a educação é tomada enquanto uma síntese das três grandes vertentes que propiciaram o desenvolvimento das sociedades modernas: a ciência, tida por ele como “o fator do progresso em ação” (DEWEY, 1959, p.246); a demanda por democracia – “pois a democracia se expressa nas atitudes dos seres humanos e se mede pelas conseqüências produzidas em suas vidas” (DEWEY, 1970, p. 213); a confiança irrestrita no progresso social propiciado pelo desenvolvimento da ciência - “Não foi mera coincidência a concomitância do ideal do progresso com o desenvolvimento da ciência” (DEWEY, 1959, p. 247).

Marshall Berman constrói uma imagem metafórica da modernidade como uma espécie de turbilhão cujo movimento é impulsionado, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento da ciência e da industrialização, “que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo (...)” (BERMAN, 1986, p. 16). Dewey demonstra plena consciência deste processo e consoante o posicionamento teórico de natureza liberal e positivista que assume, contempla a possibilidade da construção de uma civilização mais desenvolvida (alicerçada na ciência), no âmbito da qual o discurso pedagógico criaria condições para a explicitação de uma ordem social, racional e democrática.

Para Dewey a educação é uma necessidade social. Ela diz respeito, fundamentalmente, à própria vida e não a uma mera *preparação* para a mesma. O conhecimento não visa a algum fim específico, mas deriva da experiência que o solicita e dirige. Assim concebido, o conhecimento tem origem e se desenvolve na esfera da intervenção humana no mundo para se adaptar ao ambiente existente, razão pela qual, como observa Raquel Gandini, acaba por privilegiar mais a ação, enquanto componente instrumental da razão, do que a reflexão:

Ao ‘absolutismo’ hegeliano opõe-se o ‘naturalismo’ de Dewey. Este fornece a legitimação teórica, basicamente psicológica, para o deslocamento da razão objetiva (pensamento ‘em geral’ contemplação) em razão subjetiva. O pensamento surge e se desenvolve em função da ação do homem quando este tenta se adaptar ao ambiente. A ênfase é colocada na ação e não na reflexão. O pensamento é um procedimento específico, relacionado com uma

situação específica antecedente: é a resposta a um estímulo (GANDINI, 1980, p. 114).

Na Escola Nova, deweyana, o educando experiencia o mundo sob a ótica da ciência e por meio desta pensa os problemas que se lhe apresentam. Aborda-os a partir de uma racionalidade tecnocrática auto-suficiente – de conotação instrumental - através da qual contempla a possibilidade de encontrar uma solução – domínio - para os problemas suscitados. As instituições educacionais absorvem a racionalidade específica do sistema técnico-industrial e a transformam em axioma – acrítico - que as diferentes áreas do conhecimento devem admitir para serem aceitas no sistema fechado deste processo educacional racionalizado.

A concepção pedagógica deweyana complementada pelo trabalho de seus seguidores, os quais, como observa Kneller, “levaram seus ensinamentos a extremos que ele mesmo nunca teve em mente” (KNELLER, 1979, p. 66), acoplada a perspectivas de ordem psicológica, tornou-se o “carro-chefe” do discurso pedagógico oficial após a Segunda Guerra Mundial.

Tratava-se, no caso, de contemplar a educação como elemento de fundamental importância para o aumento da produtividade do sistema econômico e do condicionamento social. Num tal contexto, o caráter instrumental do processo pedagógico ascenderia a um patamar mais elevado com a chamada, “Teoria do Capital Humano”⁶¹, no âmbito da qual, o investimento em educação propiciaria condições favoráveis para elevação da produtividade em geral e, conseqüentemente, ao desenvolvimento econômico.

Bárbara Freitag explicita algumas nuances desta concepção:

A fim de cumprir com esta tarefa, a economia da educação recorre ao planejamento educacional. Os dois modelos clássicos da economia da educação – o modelo do investimento (input ou rate of return) e o modelo da demanda (output, manpower ou social demand approach) se complementam servindo ao mesmo tempo como modelos explicativos e normativos do processo econômico. No primeiro a unidade de cálculo é o dinheiro. (...) No segundo modelo, a unidade considerada é a pessoa qualificada, formada pelo sistema educacional, a ser alocada adequadamente na estrutura ocupacional. Se o primeiro modelo enfatiza a racionalidade (meios escassos ajustados a fins cuidadosamente ponderados), o segundo se preocupa com o equilíbrio entre oferta e

⁶¹ Conforme Freitag seus principais teóricos são: Gary Becker, Theodore W. Schultz, Friedrich Edding e Robert M. Solow.

procura de mão-de-obra no mercado de trabalho. No primeiro modelo há uma manipulação do orçamento público que vai beneficiar ou negligenciar certos ramos de ensino ou tipos de escolas. No segundo, a manipulação do sistema educacional e dos educandos é direta, procurando-se fazer da escola uma fábrica de mão-de-obra (1980, p. 29).

Assim, não é de se estranhar que órgãos de fomento internacionais como, por exemplo, a USAID o Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Bird) passassem a oferecer cobertura financeira e ideológica às nações para a implementação desta linha de pensamento na esfera da educação.

Aqui, o atrelamento da educação contemporânea às instâncias da razão instrumental torna-se patente: racionalidade instrumental e educação se imbricam de forma explícita e a educação moderna pode então contemplar as mesmas conotações críticas apontadas por Adorno e Horkheimer em relação à dialética do Esclarecimento, daí poder-se falar de forma semelhante, numa dialética da educação moderna que, partindo da perspectiva de tornar o homem mais humano, acaba propiciando o retorno do mesmo a um estado de barbárie.

2.3 - Racionalidade & Sistema Escolar

Planejada em estreita consonância com o panorama apontado no tópico anterior, a educação contemporânea adequa-se às premissas do capitalismo tardio que dita os rumos da sociedade após a Segunda Guerra Mundial, e, enquanto tal, nutre-se, como observado, da mesma racionalidade que a ele é específica, a racionalidade instrumental.

Observe-se, à guisa de esclarecimento do desenvolvimento histórico deste processo, que o sistema capitalista, como é de conhecimento geral, promoveu uma significativa transformação na esfera produtiva: num primeiro momento, retirou-a da esfera doméstica (produção individualizada), levando-a para a fábrica, onde instaurou a produção coletiva, colocando-a sob o seu estrito controle; num segundo estágio, via administração científica, as competências profissionais e o conhecimento específico dos trabalhadores foram, paulatinamente, sendo colocados a serviço do patrão e gerenciados segundo o interesse do mesmo e, por último, o controle sobre os trabalhadores, via indústria cultural, ultrapassou

os muros da fábrica e os atingiu inclusive em sua vida privada, tornando-os mais e mais dependentes do sistema do qual este processo se nutre⁶².

Assim como são moldadas as normas que regem a sociedade, também devem sê-lo o caráter das pessoas que a integram. Estes devem conformar-se à lógica do mercado inerente à sociedade gestada pelo capitalismo tardio, centrado, prioritariamente, na busca incessante do aprimoramento das esferas, produtiva e de consumo.

Na sociedade contemporânea, os homens não são – como o foram no passado – considerados sob o referencial de um ser ideal, mas como seres destinados à produção e ao consumo. Para tanto, a instituição educacional, voltada para a consecução de um ideal educativo pensado em função de um ser humano ideal, tornou-se completamente descartável. Não cabe mais à escola formar ou orientar os educandos para um vir a ser, mas prepará-los para resolver, por conta própria, os problemas da sociedade em que vivem: problemas, em geral, ligados às demandas do sistema econômico.

O fim do que se convencionou chamar escola tradicional sinaliza que aquele espaço não é mais um espaço no qual as pessoas possam conviver distantes da mediação econômica e da lógica do mercado. Doravante, a escola deve adaptar-se à sociedade, às demandas de seu universo e às perspectivas de desenvolvimento que ela contempla. Neste contexto, a observação de Mattéi de que esta nova condição da escola resulta em que “a famosa fórmula de Dewey ‘learning by doing’ (aprender fazendo), seja interpretada como ‘learning by living’ (aprender vivendo), mas não como ‘learning by thinking’ (aprender pensando)” (MATTÉI, 2002, p. 192) explica porque esta matriz teórica cai como uma luva para a consecução dos objetivos educacionais preconizados pela lógica do mercado.

A matriz pedagógica derivada do pensamento de Dewey, observa Mattéi, balizou a evolução da educação nas últimas décadas do século passado cujo desenvolvimento foi, num primeiro momento, subsidiado pela contribuição das chamadas ciências da educação (psicologia, sociologia, economia etc.) e, por último, na medida em que a pedagogia foi se tornando paulatinamente tributária daquelas ciências que reestruturaram sua dinâmica

⁶² Num tal contexto, a esfera econômica – mercado – absorveu as esferas política e cultural e suas demandas específicas são tomadas como de ordem natural. Assim, por exemplo, direitos – históricos – como os relativos à propriedade privada, ao lucro, adquirem *status* equivalente ao de dogmas sagrados. São tidos como direitos inalienáveis e inquestionáveis. Desta forma, passaram a ser consideradas naturais, tanto a dominação quanto a exploração que fazem incidir sobre as pessoas.

interior, fragmentando-a, teve lugar um deslocamento do eixo epistemológico da referida matriz, no âmbito do qual a pedagogia viu-se substituída pelas ciências da educação.

A mudança de rumo do saber pedagógico é substancial. Não se trata mais de um saber, mas de saberes - no plural -, que emanam de diferentes setores que alimentam a reflexão pedagógica, da complexidade de suas relações e do controle sistêmico que articula tais setores.

Parafraseando Adorno (Minima Moralia), pode-se dizer que as tristes “ciências da educação” referem-se a um domínio – pedagogia - que em outras épocas era tido como inerente à Filosofia, mas que, desde sua ênfase na objetividade e racionalidade, foi relegado a um plano secundário e colocado em descrédito, tanto pelos intelectuais pragmáticos quanto pela ordem político-econômica detentora do poder. Aquilo que em outras épocas tinha a conotação de formação ampla do homem – *Paidéia*, *Bildung* -, foi esvasiado. O processo educativo tornou-se, então, um mero adequar-se à realidade imediata e à esfera do consumo (acoplada ao processo de produção). Um processo desprovido de qualquer autonomia e caráter próprio. Quem quiser se aproximar da verdade acerca da substituição da pedagogia pelas “ciências da educação” tem de se ater à sua conformação alienada e investigar os interesses que subsidiaram e continuam a subsidiar este processo.

Dito desta maneira pode parecer que o rumo da pedagogia seguiu um curso natural, desembocando nas “ciências da educação” como as águas de um rio percorrem seu curso e desembocam no mar. O mar, destino das águas, as “ciências da educação”, destino da pedagogia.

Assim seria não fossem as teorias educativas resultantes de transformações sociais, se elas fossem isentas de qualquer componente de caráter ideológico. O caráter da educação contemporânea foi impresso a ferro e fogo pelos mesmos fatores que determinaram o caráter das modernas sociedades contemporâneas, conformadas segundo a ótica das instâncias ideológicas que, no jogo do poder, tornaram-se hegemônicas.

A chamada Guerra Fria, na segunda metade do século XX, foi o palco destas disputas. Mais que um conflito entre o bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos e o bloco socialista liderado pela União Soviética, a Guerra Fria é o palco de um conflito entre concepções de mundo diferentes e dicotômicas: capitalismo e socialismo; democracia e totalitarismo; liberalismo e planificação econômica; verdadeiro e falso; bem e mal.

Nenhuma nação poderia ser simultaneamente capitalista e socialista, assim como nada pode ser simultaneamente, verdadeiro e falso, bom e ruim.

Como observa Cambi, a pedagogia não se manteve à margem deste processo e de suas derivações ideológicas. No bloco socialista, vinculou-se à ordem estatal e a pressupostos teóricos de conotação marxista. No bloco capitalista, pautou o seu discurso em consonância com os cânones da sociedade capitalista. Num primeiro momento “é aquela pedagogia que recorre a Dewey, a Kilpatrick, a Washburne, bem como a Claparède ou a Cousinet, na Europa” (CAMBI. 1999, p.601) e evoluiu, mais tarde, em direção à chamada “Pedagogia Por Objetivos - PPO”, largamente difundida no mundo todo, via organismos internacionais.

Os teóricos da “Pedagogia Por Objetivos - PPO” advogam a necessidade de se promover a tecnificação do processo pedagógico, tecnificação esta alicerçada em fundamentos de ordem científica que, de uma certa forma, assegurem a produtividade do sistema educacional. Partem do pressuposto de que, para tanto, o processo pedagógico deve desenvolver-se a partir do estabelecimento prévio de objetivos a serem alcançados. Os objetivos, no caso, são tidos como instrumentos que dotados da possibilidade de potencializar a ação educativa no sentido de torná-la mais eficiente e, ao mesmo tempo, asseguram que aquela ação esteja voltada, prioritariamente, para a consecução das demandas do sistema social e de produção. Pode-se dizer que os teóricos da “Pedagogia por Objetivos – PPO” percebem a escola enquanto uma instituição que visa à consecução de valores considerados úteis à sociedade. Em outras palavras, a escola deve exercer suas funções em consonância com objetivos previamente delineados, pautando seu desempenho segundo referenciais que norteiam o funcionamento das demais instituições da sociedade. No caso das sociedades capitalistas do mundo globalizado, tais referenciais são os que balizam o incremento da produtividade, da eficiência e da eficácia do sistema econômico.

A “Pedagogia por Objetivos – PPO” só é possível em um sistema educacional que demanda a sistematização do processo educativo. Todo sistema educacional, diga-se de passagem, pressupõe a existência de uma estrutura básica, composta por: um núcleo de poder mantenedor da cultura hegemônica que estabelece a finalidade e os fins educativos que o sistema escolar deve contemplar; uma rede de escolas; uma estrutura de sustentação

(material e humana); instrumental técnico-científico-pedagógico; educandos; objetivos e controle.

Às unidades escolares - elementos do sistema -, é determinado que formulem e implementem objetivos compatíveis com as finalidades e fins - do processo educativo -, delineados pelo núcleo de poder. Os objetivos, assim estabelecidos, deverão nortear a ação educativa junto e com os alunos, ao mesmo tempo em que a sua implementação deverá resultar na obtenção de um determinado produto. Em outros termos, a escola é instada a processar uma determinada matéria prima (alunos) e, “produzir”, sob controle, um determinado “bem”, o indivíduo escolarizado.

Como observa Gimeno Sacristán (1986), a “Pedagogia por Objetivos – PPO” encontra seu fundamento na experimentação positivista, condição esta que suscita a ênfase a ser colocada em aspectos – pedagógicos - passíveis de serem observados e quantificados. Neste contexto, o que se convencionou chamar, “condutismo psicológico”, assume especial relevância por se tornar o fiador da base científica que oferece sustento ao modelo pedagógico colocado em prática, uma vez que promove a tecnificação de um processo no interior do qual se exercita a racionalidade específica – de conotação instrumental -, que permeia o caráter utilitário da “Pedagogia por Objetivos – PPO”.

Para Mattéi, a “Pedagogia por Objetivos – PPO” na medida em que limita e fragmenta o processo de ensino, fragmenta e limita também o pensamento de seus usuários, os educandos, pelo fato de remeter-se unicamente a aspectos passíveis de se tornarem objetos de experiências empíricas e quantificáveis.

Este tipo de pedagogia, que instrumentaliza o sujeito em uma série de procedimentos regulados pelo pedagogo, (...), provém do behaviorismo de Watson no começo do século XX. Sabe-se que essa psicologia do comportamento, contemporânea do taylorismo na indústria se desenvolveu a partir de experimentos em psicologia animal. (...) Aqui não nos encontramos mais no mundo do pensamento nem no mundo do conhecimento, e sim no laboratório experimental das condutas, as quais se exprimem unicamente em termos de *funcionamento* e pertencem, por isso, à *função* pedagógica. (...) visto que, na linha de Durkheim, a função deve substituir a finalidade”. (MATTEÍ, 2002, P. 194)

Num tal contexto, a funcionalidade passou a ser a principal característica da educação contemporânea. Funcionalidade, no caso, significa que esta deve voltar-se, fundamentalmente, ao atendimento das demandas de uma sociedade na qual a função –

finalidade imediata ou utilidade – é tomada enquanto princípio básico de ordem organizacional. Assim, o caráter da educação contemporânea tornou-se radicalmente distinto de todos que o antecederam e tinham em vista o aprimoramento do educando para que ele se tornasse um ser humano melhor; ao contrário desta perspectiva, o voltar-se para o aluno da educação contemporânea, já está previamente dirigido pelas demandas da sociedade e pelas suas condições. A perspectiva de funcionalidade, cominada à educação contemporânea, contempla em sua essência, exatamente a perspectiva que Platão, em *As Leis*, considerou como “inteiramente indigno chamar de educação”(PLATÃO. 1999, p. 92).

Observa o sociólogo alemão Niklas Luhmann (1996) que a educação e a cultura de nossa época não podem ser tomadas à parte do sistema social. Com isto, ele quer dizer que a atividade pedagógica - contemporânea - não flui mais de categorias como educação e cultura, mas do sistema social tomado em seu processo de transformação e busca de auto-compreensão. . Em tais circunstâncias, o homem perde a condição de sujeito do processo pedagógico, dado que, na ótica de Luhmann, a teorização relativa à este tipo de atividade encontra sua fundamentação no desenvolvimento do processo social que determina tanto a cultura quanto a educação que lhe são próprias.

Luhmann desloca a questão da intencionalidade, antes centrada no sujeito, para a esfera do sistema. Em outras palavras, na teoria que desenvolve, Luhmann abre mão da dicotomia entre sujeito e objeto e o substitui pela contraposição entre “sistema” e “meio ambiente” com o que acaba por explicitar uma concepção de mundo não mais centrada no ser humano; em outras palavras, uma concepção não-antropocêntrica, já que, para ele, os seres humanos não pertenceriam ao sistema propriamente dito da sociedade – segundo o autor este não seria formado por homens, mas por comunicações – mas tão somente ao seu “meio-ambiente”⁶³.

Luhmann considera o sistema educativo como um subsistema do sistema social total (político, religioso, econômico, educativo, entre outros). Para o autor, seres humanos não pertencem ao sistema educativo; este é constituído por um conjunto específico de elementos comunicacionais desconectados das demandas do “meio ambiente” na medida

⁶³ Como observa Luhmann em *Teoria de la sociedade y pedagogía* (1996), o “meio-ambiente” é formado por elementos que influenciam e são influenciados pelos componentes constituintes do sistema, mas, não o integram.

em que incorpora a sua própria dinâmica evolutiva. Enquanto subsistema do sistema social total, o sistema educativo está dotado de uma das principais características do sistema que integra, denominada por Luhmann, “*autopoiesis*”. No caso, entenda-se como “*autopoiético*”, todo sistema que se reproduz a partir de si próprio.

No âmbito de uma concepção desta natureza, não há como pensar o homem como sendo o verdadeiro ser da educação. O sistema educativo a que se refere Luhmann nada tem a ver com a perspectiva de formação no sentido consubstanciada historicamente em termos como “*Paidéia*” ou “*Bildung*” - que contempla a educação enquanto um processo de formação do ser humano melhor, que aspira a um fim mais amplo. Seu caráter agora é outro, estritamente funcional.

Luhmann entende que não cabe ao sociólogo tornar a sociedade melhor, mas tão somente compreendê-la e, àqueles que se chocam com a idéia de homem que a sua concepção expressa, ele diz que nada tem contra o mesmo, pretende apenas colocá-lo em seu devido lugar. No nosso entender, um lugar degradante, ocupado por um ser humano que para lá foi levado, não por vontade própria, mas por uma genérica decisão do sistema social.

Entretanto, pode-se perguntar a que remete o caráter funcional do sistema social total e, na condição de subsistema deste, o caráter funcional da educação? A resposta parece-nos, até certo ponto, evidente. Ela remete à objetivação da racionalidade inerente à ordem sistêmica, ou seja, à racionalidade instrumentalizada.

A funcionalização da sociedade e, conseqüentemente, da educação deriva exatamente da crença na racionalidade cogitada pelo pensamento gestado pela filosofia iluminista na medida em que foi o sucesso desta crença, alimentado pelo desenvolvimento das ciências e da tecnologia, que ensejou a concepção – hegeliana – de um sistema social global, racionalmente organizado.

Na concepção hegeliana a razão não é apenas uma faculdade do homem que lhe permite a compreensão do mundo, mas explicitação da ordem racional e parte constituinte e alimentadora desta mesma ordem. Ela confunde-se com o próprio mundo e, neste contexto, realidade e racionalidade não são mutuamente excludentes: “*O racional é real, e o real é racional*”. Desse pressuposto deriva a admissão de que a realidade seria sistêmica, pois uma vez que o real é racional, a realidade seria obrigatoriamente composta por elementos

racionais e na medida em que o racional é real, a organização racional de tais elementos de forma a comporem um todo racionalmente organizado (sistema) pode ser identificado à própria realidade (igualmente racional).

Nascido e gestado (do ponto de vista teórico) segundo os pressupostos da razão iluminista, o modelo sistêmico ganhou enorme relevância na organização das sociedades do mundo contemporâneo. Se Aristóteles, em sua época, pode caracterizar o homem como um animal político, nas sociedades modernas do mundo globalizado pode-se dizer que ele é um animal sistêmico. Com isso queremos dizer que o modelo sistêmico contempla a realidade social do homem contemporâneo, ou seja, que a vida do mesmo transcorre predominantemente mediada por sistemas (basta olhar em volta: supermercados, shoppings, escolas, igrejas, hospitais, indústria, meios de comunicação, trânsito, governo etc.). O sistema converteu-se em princípio e o mundo converteu-se em sistema.

Realmente, salta aos olhos que a imperiosidade do sistema conseguiu invadir - sem esquecer a sua soberania em ciências puramente formais - largos setores do mundo contemporâneo, a ponto de se poder dizer que, mais do que nunca no passado, o homem atual vive dentro do sistema; o sistema tornou-se como coextensivo à própria realidade social: já nem se alcança imaginar o mundo sem essa incoercível tendência a tudo sistematizar (BORNHEIM, 1991, P. 43).

Nesta citação, Bornheim capta o crescente processo de sistematização da sociedade contemporânea. Embora não veja tal processo sob a mesma ótica que Luhmann em sua teoria dos sistemas, não se pode negar que em relação à expansão da sistematização nas modernas sociedades do mundo globalizado, o pensamento de ambos (restrito a este aspecto), parecem convergir. Da mesma forma, porém restrita às categorias, indústria cultural e mass-mídia, desenvolvidas, respectivamente, por Adorno/Horkheimer e Luhmann⁶⁴, a concepção do sociólogo alemão parece aproximar-se do pensamento dos frankfurtianos. Corroborando tal perspectiva, Schweppenhäuser⁶⁵ aponta para uma convergência das implicações cominadas a estas duas categorias, ao observar que:

⁶⁴ Faz-se necessário ressaltar os limites da convergência entre o pensamento de Luhmann e o dos outros teóricos que apontamos neste parágrafo. Neste sentido, cumpre destacar que a teoria dos sistemas de Luhmann não comporta qualquer perspectiva crítica; exatamente o contrário, tanto de Bornheim quanto de Adorno/Horkheimer.

⁶⁵ A respeito ver: SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. “ Observadores paradoxais, testemunhas imaginárias: reflexões sobre uma teoria contemporânea da cultura de massa”. IN: *Kriterion*, Revista de Filosofia. Belo Horizonte, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, V.XL nº 100 p. 44 – 56 Jul/1999 a Dez/1999.

A nova mídia, que combina imagem e som e que, segundo McLuhan, teria transformado a percepção e o mundo de uma maneira tão incisiva, é subordinada por Luhmann a um conceito de mass-mídia unificado. A imprensa, as emissoras de rádio e de televisão e o armazenamento eletrônico de dados não são separados de acordo com sua funcionalidade. A diferenciação introduzida e mantida por Luhmann diz respeito apenas aos conteúdos, isto é, aos três segmentos de programa da mass-mídia: notícias/relatos, propaganda e entretenimento. Essa visão coincide com a constatação de Horkheimer e Adorno, a saber que a cultura de massas de hoje imporia a ‘tudo a marca da semelhança’, sendo que essa imposição ocorreria menos na superfície estética do que no âmbito da função (SCHWEPPENHÄUSER, 1999, ps. 49-50)

A sistematização, como tradicionalmente é concebida, resulta de um ato intencional voltado para a consecução de determinados fins. Entretanto, apenas a intencionalidade deste ato não esgota a perspectiva sistematizante. Há que se buscar uma integração direcionada dos elementos do sistema de tal forma que, em conjunto, resultem num todo orgânico; exigência esta do próprio conceito de sistema. Em tais condições, a sistematização demanda um ato intencional que outorga uma unidade ao que é múltiplo.

Entendida neste sentido, a sistematização do universo social pode suscitar a crença de que, assim como a racionalização da vida social poderia propiciar a superação das contradições que permeiam as sociedades contemporâneas, por extensão, ela pode, da mesma forma, levar a crer, que a sistematização racional do processo educativo, de forma análoga, pode dar conta das contradições que permeiam o universo educacional.

Lembrando que sistematizar implica dar unidade ao múltiplo, tal perspectiva não nos parece tão óbvia, porque transforma o que é múltiplo em uno e isto representa a eliminação do diferente, do outro, da alteridade, de tudo o que não é compatível com o sistema. Todo sistema é redutor. A história da nossa filosofia, da nossa arte, por exemplo, são eurocêtricas e etnocêtricas e isto significa que no curso de seu desenvolvimento cumulativo, sistêmico e linear, tudo o mais foi deixado de lado. Não se computam as perdas que o sistema promove; ele não é só adição, afirmação, mas também e, principalmente, subtração e negação. O que se perde, o que fica de lado, descartado, não é um conjunto vazio – o nada - mas um conjunto aberto, ao infinito, de possibilidades que poderiam vir a ser e, que, no entanto, acabam por se perder.

2.4 - Educação, ética & ciências da educação

(...) já que o processo de educação ética é por princípio, antagônico a toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático; é que este representa, por princípio o ensino racionalizado (BENJAMIN, 1984, p. 18).

A racionalização do processo educativo cominado pela mudança do seu eixo epistemológico (passou da filosofia para a ciência) promove uma mudança na própria natureza da educação. Esta mudança resta particularmente evidente quando se analisa o panorama que se oferece à educação ética, num contexto em que a prática educativa encontra-se mediada pela racionalidade instrumental, inerente ao sistema em que aquela prática tem lugar.

A frase de Benjamin, posta em epígrafe, se coloca como um ponto de partida para refletirmos sobre esta temática. De início, parece-nos que ela suscita, no mínimo, três questões assaz importantes para o educador contemporâneo, a saber: por que, para Benjamin, “o processo de educação ética” seria “antagônico a toda racionalização e esquematização”? Seria viável uma educação ética no âmbito da educação formal, na forma como esta se explicita na modernidade? Poderia a educação não ser ética?

No que tange à primeira das questões, nos parece que sua resposta implica considerações sobre o sentido atribuído por Benjamin à ética. Ora, a ética não existe por si. Com isto, queremos dizer que não se pode falar em ética sem falar no sujeito ético, entendido como aquele que exercita um determinado tipo de vida, objetivada conscientemente por e para si mesmo, segundo determinados valores que livremente reconhece e aceita. Nessas condições, a ética de que fala Benjamin, não se confunde com uma ética de conteúdos específicos que emana de um determinado código ou lei, como por exemplo, um código de ética médica ou ainda os “Mandamentos”, legados por Deus através de Moisés. Isto implicaria mera obediência à norma, à lei, portanto, àquilo que é legal, o que não se confunde com o agir ético pelo fato de que a própria norma pode não ser ética.

Ao que nos parece o enfoque benjaminiano da ética reporta-se à distinção que Kant faz entre moralidade e legalidade. Para Kant, a legalidade de um ato não é suficiente para

que o mesmo seja considerado moral. Antes, é necessário que não seja feito sem outro motivo, a não ser o amor à norma ética (fazer o bem). Um ato moral deve ser livre e imotivado.

Para o sujeito ético não importam as razões que eventualmente possam justificar um determinado procedimento, mas tão somente aquilo que diz respeito a eticidade do mesmo. Dessa maneira, a vontade que emana da intencionalidade de um procedimento ético independe de qualquer outro motivo que não aquele preconizado pela lei ética. Em tais condições, Benjamin observa que, “a vontade do homem compreende sua obrigação perante a lei ética; neste fato esgota-se o significado ético dessa vontade” (BENJAMIN, 1984, p. 18).

Caracterizada a idéia de ética que perpassa o pensamento de Benjamin, pode-se ainda inquirir: o que lhe permite afirmar, no texto epígrafado, que o “processo de educação ética é, por princípio, antagônico a toda racionalização e esquematização”?

Embora seja notório que a educação ética tenha por fim o desenvolvimento da vontade moral no educando, Benjamin pondera que o objetivo pedagógico de imprimir essa vontade nos alunos é totalmente inviável de ser implementado pela ciência (ou ciências) da educação, dado que a vontade moral não se apresenta como “uma grandeza psicológica”, passível de ser instrumentalizada. Em outras palavras, não há qualquer evidência da existência de algum tipo de atividade empírica que assegure a consecução do objetivo de impregnar nos alunos a vontade moral. A consequência deletéria dessa perspectiva no âmbito da prática educativa racionalmente cientificizada é que neste contexto, como Benjamin deixa claro, a “vontade moral é inabordável para o educador na medida em que a lei ética pura e única é inacessível em si mesma” (BENJAMIN, 1984, p. 18).

Esta conotação parece comportar, simultaneamente, a resposta à segunda questão, na medida em que ela reitera a impossibilidade do educador abordar – pedagogicamente - a vontade moral.

A admitir-se tal possibilidade, isto significaria que para Benjamin a educação ética restaria absolutamente inviável?

Absolutamente inviável não. Entretanto, ela se torna praticamente inviável no âmbito de um processo pedagógico cientificizado, ou seja, no desenvolvimento de um processo pedagógico no qual a Pedagogia se defina enquanto uma ciência exata da

educação ou que se veja substituída por um conjunto de ciências da educação. É desta conotação da prática pedagógica que emana a observação de Benjamin sobre a falência da educação ética. Inicialmente, ele se propõe a seguinte questão: “será que a bancarrota da educação ética é consequência dessas reflexões?” (BENJAMIN, 1984, p. 18-9), para, logo a seguir, responde-la: “seria certamente o caso se irracionalismo significasse a bancarrota da educação. Irracionalismo significa a bancarrota apenas de uma ciência exata da educação” (BENJAMIN, 1984, p. 18-9).

Tais reflexões de Benjamin, de uma certa forma, pressagiavam a crítica à ética Iluminista desenvolvida por Adorno e Horkheimer no segundo excurso da *Dialética do Esclarecimento*, que tem por título: “*Juliette ou esclarecimento e moral*”.

Neste texto, Adorno e Horkheimer promovem uma “polêmica” aproximação entre o pensamento de Kant e o de Sade, ao mostrar que na sociedade esclarecida, moralidade transcendental e imoralidade total assemelham-se e, no mesmo diapasão, ponderam que a tentativa de Kant de encontrar uma fundamentação para a moralidade esclarecida – fundada unicamente na razão - em substituição à de fundo religioso, não resiste a uma análise mais consistente.

Sua tentativa de derivar de uma lei da razão o dever do respeito mútuo – ainda que empreendida de maneira mais prudente do que toda a filosofia ocidental – não encontra nenhum apoio na crítica. (...) O burguês que deixasse escapar um lucro pelo motivo kantiano do respeito à mera forma da lei não seria esclarecido, mas supersticioso – um tolo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, ps. 84-5)

É para mostrar a irracionalidade da sociedade burguesa que os frankfurtianos recorrem a Nietzsche e a Sade, tidos como os “escritores ‘sombrios da burguesia’”. Para eles, estes autores, por terem levado ao extremo a aplicação dos princípios – centrados na racionalidade iluminista – que determinam o modo de ser da sociedade burguesa, acabam por explicitar as contradições internas desta sociedade, ao mesmo tempo em que fazem aflorar a irracionalidade que a permeia.

Entendem os frankfurtianos que a obra do Marquês de Sade expõe a verdadeira natureza do sujeito ilustrado – burguês – livre de toda e qualquer tutela. Desta forma, a moderna sociedade burguesa, tendo tornado hegemônica a racionalidade iluminista – instrumentalizada – se apresenta na forma como Sade a caracteriza em Juliette, personagem

na qual a natureza (feminina) foi submetida pela razão (masculina) que trocou o amor pelo prazer e conferiu prioridade aos fins instrumentalizados.

Esta - ex-aristocrata - personagem sadeana, passa a vivenciar, *in extremis*, a lógica do Esclarecimento. Assim, observam Adorno e Horkheimer, “ela eleva o princípio cientificista a um grau aniquilador” (1985, p. 92) para dar livre curso à sua intenção de vingar-se da sociedade – burguesa - que a marginalizara. Tendo se nutrido da mesma racionalidade de seus algozes, seu espírito de vingança, dotado de extremo requinte, exige derrotá-los “com suas próprias armas”.

Ainda segundo os mesmos autores, a burguesia, tendo consolidado o seu domínio, “funcionalizou completamente a razão. Ela se tornou a finalidade sem fim que, por isso mesmo, se deixa atrelar a todos os fins. Ela é o plano considerado em si mesmo” (1985, p. 87). Esta mesma racionalidade passou a ser a nova “religião” de Juliette e é exclusivamente a ela que as suas ações devem se ater. Substitui o amor pelo sexo; em seus jogos sexuais racionalmente planejados para alcançarem o máximo de eficiência, em nenhum momento se permite que alguma função permaneça inativa nem que se descuide da exploração de todos os pontos sensíveis do corpo humano.

O “credo de Juliette é a ciência” (1985, p. 94) e coerentemente com seus princípios contrapõe-se à religião, enquanto último reduto do mito. Compartilha com Dorval, chefe de uma quadrilha de Paris, a admiração pelo ato criminoso.

Juliette disserta sobre a autodisciplina do criminoso. ‘Primeiro imagine seu plano com vários dias de antecedência, reflita sobre todas as conseqüências, examine com atenção o que poderá lhe ser útil ... o que seria susceptível de traí-la, e pese todas essas coisas com o mesmo sangue-frio como se tivesse a certeza de ser descoberta’. A fisionomia do assassino deve revelar a maior calma.”... ‘faça reinar nela a calma e a indiferença e trate de adquirir o maior sangue-frio possível nessa situação’(...) A liberdade de remorsos é tão essencial para a razão formalista quanto a do amor ou do ódio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 93).

Dado que as Luzes (razão), contextualizadas com princípios de autoconservação, suscitarão a possibilidade de desencantamento do mundo e o domínio das naturezas exterior e interior, a norma que subsidia este processo evidencia-se como lei dos mais fortes. Coerentemente com tal contexto, Nietzsche - em *Genealogia da Moral* -, afirma o direito do mais forte ao poder: Neste sentido, observa o autor, que “exigir da força que não

se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer-vencer, um querer-subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força” (1998, p. 36).

Ora, em Kant (1986), a lei moral se constitui enquanto “*um fato*” da razão. A mesma razão – esclarecida – da qual Sade e Nietzsche, ao levarem a aplicação de seus princípios a extremos, tornaram explícito o caráter deletério que esta comporta. Neste contexto, Adorno, reportando-se às conseqüências advindas da exacerbada abordagem destes dois pensadores, questiona a viabilidade da ética kantiana fundada na razão: “O fato de ter, não encoberto, mas bradado ao mundo inteiro a impossibilidade de apresentar um argumento de princípio contra o assassinato ateou o ódio com que os progressistas ainda hoje perseguem Sade e Nietzsche” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 111).

A conotação de um mundo – sob o capitalismo tardio - que inviabiliza a explicitação da grande ética – *maxima moralia* -, a que remete o pensamento de Aristóteles, foi magnificamente captada por Adorno em “*Minima Moralia*”. As primeiras palavras, na forma como se acham expressas na “Dedicatória” desta obra, conferem a dimensão exata desta perspectiva.

Se falarmos de modo imediato sobre o que é imediato, vamos nos comportar quase como aqueles romancistas que cobrem suas marionetes de ornamentos baratos, revestindo-os de imitações dos sentimentos de antigamente, e fazem agir as pessoas, que nada mais são do que engrenagens da maquinaria, como se estas ainda conseguissem agir como sujeitos e como se algo dependesse de sua ação. O olhar lançado à vida transformou-se em ideologia, que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida.

A relação, porém, entre a vida e a produção, que rebaixa realmente aquela a uma efêmera manifestação desta, é em tudo absurda. Meio e fim vêem-se confundidos (ADORNO, 1992, ps. 07-8).

Assim, na linha das considerações expressas por Adorno na citação acima, não soa estranha a inviabilidade da explicitação de uma “educação ética” nas condições delineadas por Benjamin.

A terceira questão que levantamos, - pode a educação não ser ética? – nos remete às relações que permeiam estas duas categorias.

Acreditamos não ser polêmica a proposição de que a educação contemporânea preocupa-se, prorritariamente, com a transmissão de habilidades e conhecimentos

específicos; propósito este, que adquire contornos claramente definidos na medida em que se torna cada vez mais evidente o caráter eminentemente funcional que a permeia. Acresce-se a esta perspectiva o fato de que, além de habilidades e conhecimentos, ela transmite também determinados valores por meio dos quais exerce, entre outras, a tarefa de reproduzir as condições materiais e sociais de produção. Daí o *status* de “aparelho ideológico” que lhe foi conferido por Althusser.

No contexto em que ocorre, a prática pedagógica em si já traduz a ideologia que impregna o sistema social em que se insere. Disto dá conta a análise que Giroux faz desta prática, na forma como ela ocorre nas primeiras instâncias do processo educativo, isto é, na fase de alfabetização do educando. Observemos a dinâmica descrita pelo educador americano:

Ensinar estudantes a ler, escrever e compreender a estrutura conceitual de um determinado curso foi muitas vezes definido pelos educadores como uma tarefa técnica. O termo ‘técnica’, como utilizado aqui, refere-se à definição aplicada nas ‘ciências exatas’, uma forma de racionalidade cujo interesse dominante reside em modelos que promovem certeza e controle técnico; o termo também sugere uma ênfase na eficiência e técnicas de ‘como fazer’ que ignoram as questões mais importantes dos fins. Por exemplo, muitas vezes ignora-se questões do tipo: ‘Por que estamos fazendo o que estamos fazendo?’, ‘Por que este conhecimento está sendo aprendido?’, Por que este tipo de estilo pedagógico está sendo usado para transmitir informações na sala de aula?’, ‘Por que este tipo de avaliação?’ (GIROUX, 1997, p. 81)

Note-se que tais observações questionam o sentido da educação contemporânea tanto no que tange ao conhecimento que ela prioriza, quanto pela forma de transmiti-los, ambos eivados de ideologia.

O conhecimento é o grande mediador da relação entre o educador e o educando. Assim, se é verdade que a educação implica transmissão de conhecimentos, também é verdade, como já dissemos, que ela não se esgota na mera aquisição do conhecimento transmitido. Ela demanda ainda uma segunda fase, que remete a um processo de transformação interior - humanizante – que é conduzida pelo próprio ser que se educa. Esta transformação interior exige do educando mais que a mera apreensão do conhecimento que

se lhe oferece; ela exige, fundamentalmente, a mediação deste novo conhecimento com as idéias que até então ele tinha de si mesmo e da realidade do mundo em que se encontra.

Vista sob este ângulo, só há educação se houver transformação interior. Assim como o alimento por si só não alimenta o corpo humano sem antes passar pelo processo digestivo, também o conteúdo transmitido no processo educativo deve antes passar por idêntico processo de “ruminação”⁶⁶ interior, para que possa alimentar o espírito, transformando-o. Somente a educação que se consubstancia através do processo de “ruminação interior” é suscetível de propiciar a mudança do homem em si e na maneira pela qual ele se relaciona com o mundo.

Não obstante, a educação tomada neste sentido adquire uma conotação assaz complicada quando se reveste de um caráter intencional, ou seja, quando se pretende educar alguém, intencionalmente. Isto se dá porque à educação intencional é inerente o desejo de influenciar, condicionar ou, até mesmo, determinar o vir-a-ser do educando⁶⁷.

A questão que se coloca é: temos o direito de fazê-lo? Esta é a questão básica que media a relação entre educação (intencional) e a ética.

Como observa Bicudo, na medida em que alguém se propõem intencionalmente a educar – quer seja um educador individual, escola, ou o sistema educacional -, este alguém elege o que considera bom para ser transmitido ao estudante. Ora, esta escolha é eminentemente ética e é dela que resulta a eticidade da educação, ou seja, a educação intencional “é uma atividade essencialmente ética” (BICUDO, 1982, P. 13) dado que se reporta a “uma escolha que influencia o ser e o vir-a-ser (ou seja, o tornar-se) do estudante”. (BICUDO, 1982, P. 13)

Assim, dada à natureza ética de que se reveste, a educação intencional comporta limites. Ultrapassá-los implica romper com esta natureza, ou seja, significa desnaturá-la, o que a leva a dirigir-se, conseqüentemente, para o oposto da educação, à deseducação.

Onde, entretanto, situar o limite entre o ético e o não-ético, na educação?

⁶⁶ “Ruminação”, no caso, adquire uma conotação geral e pressupõe, inclusive, o processo de desenvolvimento de “hábitos” que, uma vez incorporados, passam a compor uma espécie de segunda natureza dos indivíduos.

⁶⁷ “A visão da escola como empresa, primando pela eficiência, fabricando em série, aceitando comportamentos esperados e repelindo comportamentos que fogem à previsão, passou a dominar em tal perspectiva. (...) A preocupação exagerada com a definição de objetivos que possam se previstos, observados, medidos, comparados, pode levar o professor a pensar que só esses objetivos podem ser ensinados.” (In: LOPES, Osina et al. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1989, p. 59)

Ora, ao que nos parece, tal limite remete ao próprio ser do homem e, de uma certa forma, se liga ao memorável imperativo expresso pelo poeta lírico grego Píndaro: “torna-te o que és!”. As palavras de Píndaro parecem reportar-se aos conceitos aristotélicos de potência e de ato; elas incitam o homem a objetivar o que nele existe na forma de potência, o que só é possível nos estritos limites da educação ética. Assim, para a educação, o não-ético diz respeito a tudo aquilo que não concorra para a consecução do imperativo de Píndaro, ou seja, tudo aquilo que não contribua para o “torna-te o que és!”.

Sob este ângulo, a educação não pode voltar-se para algum fim específico, previamente determinado, pois ao fazê-lo estaria limitando o tornar-se do educando. É exatamente esta perspectiva que o discurso pedagógico hegemônico em nossos dias, contraria.

Uma educação que se pretenda ética, não pode ser uma atividade que contemple um fim exterior a ela própria, ou seja, ela não pode ser um meio para algo. Ao contrário, ela deve ser - como o foi no âmbito da *Paidéia* grega - um processo de humanização autoteleológico, isto é, um processo que contempla um fim em si mesmo e mediante o qual o homem pode vir a “torna-se o que é”. Em outras palavras, como já observara Gramsci, a educação deve ser desinteressada; enquanto tal ela não é agente de transformação em algo previamente estabelecido, mas mero meio – aberto - que possibilita ao educando a consecução do objetivo categórico delineado por Píndaro. Assim, não é estranha a observação de Freire de que “uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1983, p. 32).

Por outro lado, ainda segundo Freire, ‘não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão’ (FREIRE, 1982, p.92), perspectiva que pode ser entendida como uma saída do si interior (*ego*), em direção exterior, ao outro (*alter*).

Esta condição está implícita na alegoria da caverna de Platão na qual a condição de filósofo emana da atitude do escravo que se libertou dos instrumentos que o prendiam; este, no entanto, ao tomar consciência da verdadeira realidade - superação do senso-comum (*doxa*) -, retorna junto aos seus companheiros, não para conduzi-los, mas para dar-lhes a

conhecer o mundo que existe fora da caverna que pode propiciar-lhes uma condição distinta daquela em que se encontram: a condição da liberdade.

Diga-se de passagem, que em relação à educação assim concebida, o papel do filósofo é inseparável do de educador e a filosofia, como observa Chauí, coexiste imbricada com a educação.

(...) a filosofia nasceu como disposição prática, sabedoria prudencial, ‘pharmakon’, isto é, remédio e medicina da alma contra a dor e o medo da morte, em prol do desejo de vida e de felicidade. Foi por isso que se ergueu como educação que vence a superstição, a tirania dos deuses e dos homens, que combate a servidão voluntária e, pela luz da razão, as trevas da ignorância e do sofrimento. Reatar com essa origem é a grande pedagogia porque é aprender a examinar sem complacência, a ‘pobreza da experiência’ de nossos dias e a ouvir a riqueza das múltiplas vozes da filosofia, mesmo quando esta quis silenciar ‘o que em mim fala, quando falo’ (CHAUI, 1997, P. 6)

2. 4 - A educação e as novas tecnologias: uma leitura adorniana

BANDNEWS⁶⁸ é um canal brasileiro de televisão voltado prioritariamente à transmissão de notícias em “período integral”⁶⁹ e, de acordo com seus responsáveis, encontra-se equipado com tecnologia de ponta totalmente digital, que possibilita informar com extrema rapidez os últimos acontecimentos do Brasil e do mundo. A câmera enquadra o (a) apresentador(a) numa espécie de fotografia colorida três por quatro, e este, como uma espécie de locutor de rádio transmite oralmente as notícias mais recentes, algumas delas complementadas com imagens do fato jornalístico. Simultaneamente, três faixas localizadas na parte inferior da tela complementam textualmente as informações: uma delas reproduz um texto que incide sobre a própria fala do apresentador; as demais se abrem para novas notícias que estão chegando, quase que ininterruptamente, à emissora. A tela do canal informa ainda, a cotação do dólar, o dia e a hora.

Reporto-me ao telejornal em questão pelo fato dele testemunhar o que, no entender de alguns teóricos, constitui uma das principais características da sociedade contemporânea: a supressão das limitações de tempo e de espaço. Através do telejornal a

⁶⁸ Reporto-me ao BANDNEWS por ser o canal deste gênero que a TV à cabo à que estou associado disponibiliza. Acredito que as considerações que teço são, igualmente, pertinentes aos demais canais da mesma natureza.

pretensa realidade do que se passa no mundo se faz presente a um sem número de telespectadores. Contextualizada com a “realidade” que a TV explicita, a realidade concreta dos telespectadores, a realidade quotidianamente vivida por cada um deles, se coloca como uma espécie de apêndice, parte ínfima e apenas acessória, da “realidade” maior exposta na tela da televisão.

Vale dizer que o exposto na tela do BANDNEWS são, única e tão somente, notícias de acontecimentos recentes, selecionadas ao que parece em função do apelo emocional que podem suscitar e aos interesses de cunho econômico ou político das centrais de notícias responsáveis por sua geração. O ritmo com que as notícias são transmitidas na tela - tanto narradas pelo apresentador, quanto informadas através das faixas - inviabiliza qualquer pretensão de reflexão sobre as mesmas; o conhecimento anterior (histórico) de quem assiste a programação nunca é solicitado a ser usado. De notícia em notícia, o telespectador passa por uma espécie de lavagem cerebral, ao mesmo tempo em que é instado a “deletar” o que tem na memória para que esta não se intrometa na perspectiva de diversão gratuita, descompromissada e de disposição ao consumo, constantemente renovados, a que o noticiário induz. Em tal contexto, o que se aprendeu sobre Roma, não tem nada a ver com os Estados Unidos de Bush, assim como, o Brasil não tem nada a ver com nossos vizinhos andinos. O jorrar de informações constantemente renovadas e, ao mesmo tempo, descontextualizadas dos problemas efetivos vividos pelas pessoas, compõe um conjunto de banalidades passíveis de serem descartadas no momento seguinte em que são consumidas; restando delas apenas um efeito tranqüilizante e alienador; depuradas que estão de seu potencial de verdade, ou seja, da condição de suscitar mudanças.

A “realidade” que canais, como o BANDNEWS, inculcam nos telespectadores, parece negar a existência concreta das coisas (como por exemplo, as diferentes cidades do país e seus bairros ou mesmo as nações do planeta, tomadas enquanto espaço geográfico ou histórico). Elas existem apenas na condição de matéria prima (notícia) disponível para compor a pauta do dia da emissora. A “realidade”, no caso, transforma-se num constructo virtual ao qual é inerente a condição do “sensacional”, daquilo que é capaz de prender a atenção dos telespectadores; o que dá azo à objetivação de uma nova condição social, que

⁶⁹ As aspas se devem ao fato de que nos intervalos do noticiário, também são transmitidas propagandas comerciais.

Christoph TÜRCKE caracteriza como “sociedade da sensação”. Uma sociedade na qual, observa o autor, a existência resta condicionada pela exposição aos meios de comunicação.

O termo sensação significou, originalmente, percepção. Porém, diante da atual inundação dos acontecimentos públicos e catástrofes, o que é percebido restringe-se ao que se sobressai. A sensação refere-se apenas àquilo que a percepção projeta além de sua rotina banalizada. (...) As pessoas, os acontecimentos e os produtos que são mais fascinantes e espantosos recebem assim que passam a ser mercantilizados, aquilo que toda mercadoria reivindica para si: a pecha de ser algo que é reconhecido, num plano mundial, como totalmente singular. Desta forma, toda banalidade específica é inoculada com essa marca (...). Na transformação do sentido da palavra sensação adjudica-se uma sentença destruidora: aquilo que não se destaca na massa de ofertas não vende, pois não é verdadeiramente percebido. (...) Ser significa ser percebido (TÜRCKE, 1995)

O exemplo ao qual nos reportamos acima evidencia que a crescente presença das novas tecnologias, mediando a interação, homem/mundo, acaba por gerar efeitos que interferem significativamente na conformação da sociedade em que este vive. Ora, na medida em que tal interação contempla o potencial de suscitar o desenvolvimento de distorções, nos moldes da chamada “sociedade da sensação” à qual se reporta TÜRCKE, ganha corpo a necessidade de se pensar mais sistematicamente as perspectivas da referida interação.

Não se pode, em absoluto, questionar a relevância do desenvolvimento técnico e da tecnologia que o homem desenvolveu. Qualquer pessoa que tenha sentado numa cadeira de dentista para tratar de um dente que está doendo pode avaliar o potencial de verdade desta afirmação. Entretanto, como observa Adorno, não se pode dizer o mesmo da imbricação da técnica com a estrutura de poder das modernas sociedades do mundo capitalista.

Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação tem canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com a necessidade de controle. Não por acaso a invenção de meios de destruição tornou-se o protótipo da nova qualidade da técnica. Por outro lado atrofiam os seus potenciais aqueles que se afastam da dominação, do centralismo e da violência contra a natureza, que certamente também permitiriam curar muito daquilo que, no sentido literal e metafórico, está sendo prejudicado pela técnica. (...) Que o braço estendido da humanidade alcance planetas distantes e vazios, mas que ela, em seu próprio planeta, não seja capaz de fundar uma paz duradoura, manifesta o absurdo na direção do qual se movimenta a dialética social (ADORNO, 1986, ps. 69-70).

Para o frankfurtiano, a apropriação da racionalidade técnica pela sociedade capitalista está no cerne das contradições que esta explicita e, consoante a tese que desenvolveu juntamente com Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, tal apropriação resulta na promoção de um processo de regressão do homem à barbárie. Perspectiva que resta evidente na observação destes teóricos, de que, “o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A referência de Adorno à estreita vinculação da técnica com os “meios de destruição”, de uma certa forma explicita a natureza da imbricação da técnica com a estrutura de poder a que nos referimos, cuja atualidade foi significativamente explicitada por ocasião da presença de Colin Powel na sede das Nações Unidas para convocar as demais nações a intervirem no Iraque. Nesta ocasião o quadro de Picasso, “Guernica”, foi encoberto com um pano. Tudo se passou como se a denúncia contra a destruição daquela cidade da região basca e a consequente morte de centenas de pessoas indefesas que a obra do pintor espanhol representa, fosse absolutamente incompatível com o discurso de Powel de invasão e derrubada do poder do governante iraquiano Sadam Hussein.

GUERNICA⁷⁰ – PABLO PICASSO



Mais do que um apelo contra a barbárie e a destruição, “Guernica” é também uma denúncia do uso da técnica enquanto meio de destruição e morte. Isto pode ser claramente percebido na figura à direita da tela, com os braços erguidos e o olhar dirigido para o alto como se quisesse deter os aviões e as bombas por eles lançadas sobre a população indefesa. Entretanto, a crítica mais significativa à natureza do desenvolvimento tecnológico parece-nos a dupla referência à luz: a primeira, pairando no alto, acima da cabeça do cavalo, é representada pela lâmpada elétrica - na forma de um olho -, símbolo da força de destruição da tecnologia e, ao mesmo tempo, expressão do poder das luzes da razão (Iluminismo). Ele próprio – o olho – como que refletindo as contradições do projeto iluminista, parece gritar contra o quadro de horror que ilumina; a segunda, a luz proveniente da chama de uma lanterna sustentada por mãos que vêm do alto - sugerindo uma possível origem divina -, revela-se impotente frente à claridade que emana do aparato tecnológico.

É interessante notar que esta condição que flui do uso da racionalidade da técnica e se objetiva na tecnologia, enquanto viabilizadora da destruição e degradação do ser humano se faz presente de forma recorrente na consciência dos homens em eventos que, de uma certa forma repetem o quadro de dor que Picasso expressou em “Guernica”: Auschwitz, as bombas atiradas contra Hiroshima e Nagasáki, o napalm e armas químicas no Vietnã, a bombas teleguiadas das guerras do Golfo, entre outros. Entretanto, a presença da violência derivada do uso da tecnologia não é tão óbvia no dia a dia da existência humana, nas pequenas ações descuidadamente praticadas, como as que o olhar atento de Adorno não deixa escapar, explicitando-as em vários aforismos de *Mínima Moralia*; como, por exemplo, no aforismo que tem por título, “*Não bater a porta*”, cujo teor, em parte, transcrevemos na citação abaixo.

A tecnificação torna, entretanto, precisos e rudes os gestos e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto, firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se sobre si mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que os acolhe. Não se faz justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo a que

⁷⁰ Disponível in: <http://www.rainhadapaz.g12.br/projetos/artes/picasso/guernica.htm>. Acessado em 08/11/2004.

está incessantemente exposto pelas coisas do mundo a seu redor, até em suas mais secretas inervações. (...) E qual o motorista que não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem daqueles que delas se servem localizam-se já a violência, os espancamentos, a incessante progressão aos solavancos das brutalidades fascistas (ADORNO, 1992, p. 33).

Pode-se ponderar que argumentações como esta de Adorno, escritas na segunda metade da década de 40 – portanto há mais meio século -, estão defasadas no tempo e, conseqüentemente, não são as mais adequadas para a compreensão do que se passa na atualidade. Ledo engano; ao que parece, a verdade contida nas observações do filósofo frankfurtiano, adquiriu maior relevância ainda na atualidade, quando a problemática por ele aventada ganhou contornos mais objetivos, tornando-se mais perceptível hoje, do que na época em que foi formulada. Disso, por exemplo, dá conta a observação de Laymert Garcia dos Santos no prefácio do livro “Politizar as novas tecnologias”.

É claro que há uma profusão de discursos de glorificação e de *marketing* dos produtos e das benesses do progresso tecnológico; é claro também que a ela tenta se contrapor uma crítica dos riscos que a adoção da estratégia de aceleração tecnológica total comporta. Entretanto, é preciso reconhecer que a crítica ainda não foi capaz de convencer às sociedades nacionais e a assim chamada ‘comunidade internacional’ da necessidade imperiosa de se discutir a questão tecnológica em toda a sua complexidade. Vale dizer: da necessidade de se politizar completamente o debate sobre a tecnologia e as suas relações com a ciência e com o capital (2003, p. 11).

Ora na medida em que, como propõe Laymert Garcia dos Santos, as perspectivas relativas ao desenvolvimento e uso pela sociedade humana, das chamadas “novas tecnologias”, devem passar pelo crivo de uma crítica radical, parece-nos que um procedimento desta natureza, contextualizado à esfera da educação, deve ser, igualmente implementado pelos teóricos desta área. De um modo geral, muitos são os ângulos que se abrem à referida crítica. Aqui, procuraremos centrar nossas considerações no uso das novas tecnologias computadorizadas com finalidades educativas.

Preliminarmente, com o intuito de encaminhar nossas discussões, faço a citação de um pequeno tópico do ensaio, “Educar é ensinar o encanto da possibilidade”, do jornalista Gilberto Dimenstein, no qual ele registra experiências que vivenciou durante sua estada na cidade de Nova York nos Estados Unidos, algumas delas focando as relações que permeiam a escola e as novas tecnologias de informação.

Um dos mais ambiciosos itens da agenda americana é que, até o final do século, eles querem ter todas as salas de aulas dos Estados Unidos conectadas à Internet; são feitos mutirões de jovens e adultos para instalar a fiação necessária aos computadores. (...) A partir de então, começou a ser moldada a escola como a conhecemos hoje, e a possibilidade de acesso à informação não pára de ganhar novas dimensões através de engenhocas como telégrafo, telefone, rádio, televisão, telefone sem fio, computador, TV a cabo; invenções que redefinem noções de tempo e espaço. Antes da Internet - a rede mundial de computadores - nunca a humanidade teria a chance de acesso a tanto conhecimento - o que, até pouco tempo, estava restrito aos privilegiados capazes de viajar e comprar livros importados. (...) ‘Nós não somos técnicos, somos educadores. A tecnologia tem de estar a serviço da educação e não ao contrário’, afirma Robbie McClintock. ‘Nosso projeto é que cada indivíduo possa estudar a qualquer hora, em qualquer lugar, obter qualquer informação’ (DIMENSTEIN)

Reportando-se à mesma temática, em outro artigo, que tem por título, “O fim da escola”, o referido jornalista espreita a sua “bola de cristal” e deita falação sobre as perspectivas que se abrem para a instituição “escola” e para seus professores:

O fim da escola que aí está implicará professores treinados para atuarem como facilitadores, transitando em várias esferas do conhecimento. As matérias não estarão presas ao currículo definido no ano anterior, mas ao calor do cotidiano.

Os conteúdos estarão ainda mais disponíveis em meios eletrônicos, permitindo, graças à interatividade, que se aprenda em qualquer lugar e a qualquer hora; receber ajuda pelo computador será tão comum quanto estar numa sala de aula de real (sic!). (...) O mestre terá uma função que vai lembrar o orientador de uma tese” (DIMENSTEIN).

Ao nosso ver, nestes textos, Dimenstein evidencia de forma objetiva o discurso de “glorificação e de *marketing* dos produtos e das benesses do progresso tecnológico” a que se refere Laymert Garcia dos Santos. A tecnologia computadorizada, no caso, assume a mesma perspectiva que se atribui ingenuamente à indústria cultural: a de ser tomada como um fator de equalização social, como fator de democratização e acesso amplo à informação. A ingenuidade, está em considerar que na sociedade capitalista as pessoas caminham com

seus próprios pés como sujeitos livres e autônomos: “O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.40).

A frase final constante da primeira citação de Dimenstein, “Nosso projeto é que cada indivíduo possa estudar a qualquer hora, em qualquer lugar, obter qualquer informação” - nos leva a evocar um personagem (o autodidata) do romance “A Náusea” de Sartre. Trata-se de um escrevente de serventário da justiça que o personagem principal do romance, Roquentin, conheceu na biblioteca de Bouville e que em busca de erudição, dispõe-se a ler todos os livros daquela biblioteca..., em ordem alfabética. O escrevente da justiça agia como se buscasse a cultura para promover o seu arquivamento; sem se relacionar com o que lia, sem transformação interior.

Educar é mais do que facilitar o acesso à informação; aqui, confunde-se informação com conhecimento: a informação reporta-se tão somente à comunicação de algo, portanto, exterior ao sujeito cognoscente; ao contrário, o conhecimento é interior, de conotação subjetiva e de uma certa forma, constituinte daquele sujeito. A parafernália tecnológica da escola americana que Dimenstein descreve sugere muito mais uma preocupação com o ensino, entendido como um processo de transmissão de informações, do que com a educação propriamente dita, considerada como um processo de desenvolvimento interior, socialização e construção da subjetividade.

A escolha dos textos – de caráter jornalístico - de Dimenstein para subsidiar nossa análise não foi casual; ela se deve ao fato de que os mesmos se apresentam como produtos típicos da indústria cultural e enquanto tal, cumprem, segundo a ótica de Adorno e Horkheimer, o desígnio inerente a todos os produtos que dela derivam, qual seja, adaptar-se às expectativas de consumo das massas e, integrar, a partir do alto, aqueles que irão consumi-los.

O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor (ADORNO, 1986, p. 93).

Não é por acaso que Larrosa vê na figura do jornalista, um dos mais dignos representantes da semicultura, pois a seu ver, este, no desempenho de suas funções, “se subordina às leis da moda, às demandas do mercado, ao gosto da opinião comum. E produz afetação, auto-satisfação e opinionites, e a ilusão vaidosa de ter uma personalidade livre e um pensamento próprio original” (LARROSA, 2002, p. 38).

Nas modernas sociedades capitalistas do mundo contemporâneo, das quais a indústria cultural constitui uma espécie de relações públicas, ser racional significa assumir perspectivas coerentes com a natureza que estas sociedades apresentam: ser empreendedor, produtivo, eficiente, objetivo, competitivo; nelas viceja o espírito agônico, que comporta o sentido de luta pela vida, de competição com vistas à conquista do poder e a submissão da realidade. Nestas condições, a luta pela sobrevivência é tão radicalizada, que doutrinas práticas como as que dispõe sobre a vida reta, a vida justa, são relegadas a um plano totalmente secundário e dissolvidas pela racionalidade instrumental que se evidencia. Neste contexto, as questões que aquelas doutrinas suscitam, passam a ser tratadas, tão somente, como questões de ordem meramente técnica.

Assim, não há que estranhar a ênfase que atualmente se coloca na utilização das novas tecnologias na esfera da educação. O único problema que se cogita, é o que diz respeito à viabilidade técnica do uso das mesmas.

Entendemos que não se trata de assumir, à priori, uma posição contrária ao uso destas novas tecnologias. Tudo o que pode contribuir para o aprimoramento da humanidade é bem vindo. Entretanto, é mister responder, primeiro, a uma questão de outra ordem: devemos proceder desta forma? Questão, cuja resposta, exige um juízo de valor, o que leva à necessidade do saudável exercício – dialético - da crítica.

Ora, uma crítica a uma questão de natureza equivalente à que estamos discutindo, foi desenvolvida por Platão num de seus mais belos e sugestivos diálogos, *Fedro*, no qual, a discussão sobre o tema central, o amor, é perpassado por considerações sobre o discurso e a natureza das composições retóricas. Assim, no final do diálogo, seus personagens centrais, Sócrates e seu amigo Fedro se vêem diante de uma questão crucial para o fecho das ponderações que desenvolvem: qual o real valor da escrita? A resposta encontrada pelo

grande filósofo grego expressa uma das expressões mais surpreendentes do pensamento platônico: a condenação da escrita.

Condenação que se objetiva através da lenda egípcia do deus Thoth. Segundo a narrativa de Sócrates, Thoth teria sido o inventor de várias ciências e técnicas: dos números, do cálculo, da geometria, da astronomia, e, entre outras, da escrita. Apresenta-as ao rei Tamuz, sugerindo-lhe difundi-las entre os egípcios, em especial a arte da escrita, que os tornará mais sábios pelo fato de possibilitar, o aumento da memória.

Após as ponderações de Thoth, Tamuz responde-lhe:

Grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercerem. Tu, como pai da escrita, esperas dela com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa tornará os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais, e não em si mesmos. Logo, tu não inventaste um auxiliar para a memória, mas apenas para recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora, sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em consequência serão desagradáveis companheiros, tornar-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios (PLATÃO, 1971, p. 262).

Em que pese o discernimento de Tamuz ressaltado por Platão, a técnica desenvolvida pelo deus Thoth difundiu-se largamente no Mundo Ocidental após o Renascimento, e com ela, uma forma diferente de conceber e representar a realidade, de natureza predominantemente conceitual, analítica e invariável ganhou corpo. O homem habituou-se tanto com a escrita que esta foi transformada numa espécie de segunda natureza humana, não mais como algo exterior, ou seja, como tecnologia que é. Perspectiva esta ressaltada por Gagnebin, que considera “a exterioridade da escrita, oposta à visão anterior da alma, que faz dela um *pharmakon* artificial, tanto mais perigoso quanto ele é ainda mais sedutor” (GAGNEBIN, 1997, p. 55).

A cultura moderna transformou-se fundamentalmente numa cultura letrada, o que a distingue radicalmente de todas aquelas que a precederam, de conotação oral. Nestas, a transmissão do conhecimento, fundava-se, principalmente, na atividade de narradores que através de seus relatos perpetuavam nas novas gerações as tradições de seu povo, os seus

valores, os seus costumes e, juntamente com estes, a concepção de mundo que lhes era própria. Num tal contexto, o saber contemplava um caráter subjetivo, comunitário e, de um modo geral, privilegiava os órgãos da audição e da fala, complementando-os através dos demais sentidos. Já, nas sociedades letradas, a formação dos indivíduos assume uma conotação totalmente diferente, dado que a natureza do conhecimento que ela difunde já não é mais a mesma que tinha lugar na cultura oral. A técnica da escrita, como observa Walter Ong (1998), demanda o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas específicas, cuja explicitação será responsável por uma nova representação do mundo: ao contrário do que se passa na cultura oral, em que o produto da fala deve ser consumido (ouvido) simultaneamente à sua produção, com a escrita o produto separa-se do produtor na medida em que se transforma em objeto passível de ser consumido (lido) em diferentes lugares e tempos; esta circunstância obriga as pessoas a terem que refinar e aperfeiçoar os processos de leitura o que exige o desenvolvimento de formas apropriadas de conhecimento teórico e do pensamento lógico, o que dá margem ao desenvolvimento de uma subjetividade centrada na perspectiva de verdade de caráter universal; o homem da sociedade letrada, não é o mesmo homem das sociedades de tradição oral.

Ora, em nossos dias, o computador (internet, realidade virtual, hipertextos) acaba por gerar um outro mundo que exige outras perspectivas para sua apropriação e, tal como se deu na transição da cultura oral para a escrita, suscita novas concepções de mundo, de realidade e de homem. Uma transformação de tal monta exige mais do que uma reflexão sobre as benesses das novas tecnologias (a exemplo de Thoth no mito platônico); exige que se pergunte, pelo vir a ser do mundo, da realidade e do próprio homem. Como será este novo mundo, esta nova realidade, o novo homem? Em que eles se converterão?

Nas relações que estabelece com as novas tecnologias, o homem deve ter em mente as limitações que estas lhe impõe, enquanto mediadoras de sua interação com o mundo. Limitações, como as que Adorno e Horkheimer tornam manifestas, ao mostrar que “no trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Nestas condições, resta óbvio o comentário final tecido por Pucci, ao abordar temática da mesma natureza.

Eu, pessoalmente, não consigo enxergar esses indícios libertadores das novas tecnologias, nem na sociedade em que vivemos e muito menos no interior da escola em que trabalhamos. Ao contrário, as novas tecnologias potencializaram *ad infinitum* a *ratio* instrumental e nos envolveram confortavelmente nas malhas da semiformação. Penso que a oração final do ensaio “Teoria da Semiformação” ainda seja atual e utópico, quando Adorno diz: “(...) estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação, depois que a sociedade já a privou de sua base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura (*Bildung*) é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.”. Ele repete no ensaio de 1959 o que já tinha afirmado nas *Minima Moralia*, de 1944: “Hoje, o que se exige de um pensador é nada menos que esteja presente, a todo instante, nas coisas e fora das coisas — o gesto do Barão de Münchhausen, que se arranca do pântano puxando-se por seu próprio rabicho, tornou-se o esquema de todo conhecimento, que pretende ser mais do que constatação ou projeto. E ainda vêm os filósofos profissionais reprovar-nos de que não teríamos um ponto de partida sólido!” (2004)

CAPÍTULO III

ADORNO E A EDUCAÇÃO

1 - PSEUDO-EDUCAÇÃO: OU, A (DES)EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

As conseqüências do processo de inserção da racionalidade instrumental na esfera educacional foram abordadas pelo especialista em filosofia antiga, Jean-François Mattéi, no livro, “*A Barbárie Interior: ensaios sobre o i-mundo moderno*” (2002). O livro em questão focaliza a barbárie - tomada como uma “*categoria filosófica*” – e sua manifestação, ao longo da história, em diversas partes do mundo: desde a Grécia Antiga até a modernas sociedades do mundo contemporâneo. Num dos capítulos, intitulado “*A barbárie da educação*”, o autor contextualiza a barbárie com a educação. Neste capítulo, reportando-se ao processo de degradação da educação que atinge os países mais desenvolvidos do mundo ocidental, em especial, os Estados Unidos⁷¹, Mattei aponta os pressupostos teóricos relativos ao processo educacional formulados por Dewey e as derivações posteriores destes pressupostos, como a matriz da crise da educação contemporânea.

O ponto de partida de Mattei, são os estudos de Hannah Arendt relativos à crise da educação nos Estados Unidos, desenvolvidos para buscar uma resposta à questão: “por que o pequeno John não sabe ler”, nos quais a autora aponta para o que ela considera a “falência dos métodos modernos de educação” (ARENDT, apud MATTÉI, 2002, p. 183).

Entende Mattéi que este quadro, derivou das transformações do universo escolar implementadas com base nas premissas pedagógicas formuladas por Dewey, que se tornaram conhecidas sob a denominação “Escola Nova”. Estas formulações contemplam a escola como uma miniatura da sociedade e, nesta condição, deve abrir-se para a vida social. Ora, ao abrir-se para a vida e para a sociedade, observa o autor, a escola traz para o seu interior os diferentes problemas vivenciados pela sociedade, entre estes, o da violência.

Para Mattei, a escola pressupõe uma perspectiva radicalmente distinta da apontada por Dewey; entende que, antes de abrir-se para a vida e para a sociedade, ela deve abrir-se

⁷¹ Entre outros aspectos Mattéi comenta a violência que ameaça as escolas americanas. Violência cujas estatísticas registraram, em 1977, 190 mil ocorrências que atingiram 47% das escolas (quase uma em duas) e que, muitas vezes, chega ao nível de assassinato de alunos e professores por educandos do próprio estabelecimento escolar.

para o mundo (cultura) e, nesta condição, preservar-se enquanto um lugar de estudo à parte da dinâmica social.

A escola não tem que se abrir ‘à vida’; muito pelo contrário, ela tem que se abrir ao ‘mundo’; e para se abrir ao mundo permanente das obras que a história nos lega e ao mundo comum dos homens que o espaço público nos oferece é preciso que a escola permaneça um lugar ‘à parte’. Como haviam compreendido todos os fundadores de escola e todos os teóricos, de Pitágoras a Platão, e de Rabelais a Comenius ou Rousseau, a escola deve fechar-se à vida biológica (ela não é a família) e à vida social (ela não é a cidade). (..) A vida da escola não é de forma alguma a escola da vida (MATTÉI, 2002, p. 187-8).

Tanto o diagnóstico quanto o prognóstico - esboçados por Mattéi nesta citação -, parecem-nos de extrema pertinência para a compreensão da crise que paira sobre educação contemporânea. Resta, entretanto, acrescentar a tais considerações, que a transformação da escola tradicional e sua adequação aos pressupostos delineados, na origem por Dewey – como aponta Mattéi -, serviram para adequar o universo escolar – pós Segunda Guerra Mundial - às demandas do capitalismo tardio. Na implementação deste processo, ganhou corpo um sistema educacional externo e politicamente controlado; controle este que não é explícito, mas exercido através de técnicas organizacionais de natureza burocrática.

À guisa de suscitar a reflexão sobre este processo, faz-se necessário lembrar que do ponto de vista histórico a perspectiva de emancipação do homem pela via da razão sempre esteve assentada na determinação racional de fins últimos, isto é, ela deriva de ponderações a respeito de valores que remetam aos fins assim preconizados; como foi o caso, por exemplo, da *Paidéia* grega. Ora, é exatamente esta perspectiva que se perde com a concepção de educação contemplada pelo pensamento de Dewey que enfatiza a necessidade de desvincular a educação de “fins últimos”.

Dewey, como observa Brubacher:

tomou como ponto de partida não as futuras atividades do adulto das quais se pensava que as criança participaria, mas as atividades comuns nas quais ela estava imediatamente envolvida. O fim da educação era, pois, não extraí-la ou desenvolve-la de acordo com algum modelo remoto, mas, antes, ajudá-la a resolver os problemas suscitados pelos contatos correntes, com o meio físico e com o meio social (BRUBACHER, 1978, P. 286).

Assim concebido, o caráter imediatista cominado à educação adapta-se, como uma luva, às demandas do capitalismo tardio, circunstância na qual, esta passa a fazer uso da mesma racionalidade que lhe é específica: a racionalidade instrumental.

Num tal contexto, não é de estranhar que o discurso pedagógico contemporâneo priorize o componente técnico do processo educativo, ou seja, a metodologia, ao mesmo tempo em que desloca os seus fundamentos da filosofia para o âmbito da ciência experimental, com especial ênfase nos de natureza psicológica, a ponto de tais fundamentos se tornarem hegemônicos e, nesta condição, delinearem a matriz teórica que alicerça a educação contemporânea, impregnando-a de uma ótica positivista que exacerba o papel da ciência e da tecnologia.

Sob a ótica dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (além de outros), a ciência, enredada como está nas relações sociais e de poder, não é vista como um instrumento de liberação do homem, tampouco de acesso à realidade. Ao contrário, sob a ótica positivista, a ciência, transformada em fiadora do progresso social, político e econômico, converteu-se em poderoso instrumento de dominação e intimidação.

Marilena Chauí alerta para as conseqüências de um tal processo:

Para compreendermos o que significa transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força de trabalho, precisamos avaliar o significado da cultura contemporânea como poderoso agente de exclusão e de intimidação social e política. Sem isto, não compreenderemos porque ensinar/aprender deixou de ser arte e rememoração, e porque hoje, mais do que nunca, a cultura popular está no fim (1983, ps. 57-8).

A frase final de Chauí, nesta citação, alertando para o fim da cultura popular, expressa num texto escrito há mais duas décadas, tem um caráter premonitório se nos reportarmos aos estudos recentes do sociólogo, Scott Lash, apontados por Schweppenhäuser (1999), em que este defende a tese de que nos dias atuais não há mais cultura além da gerada pela indústria cultural. Isto significa que a cultura de massa – indústria cultural – tornou-se condição única e, conseqüentemente, indispensável, ao conhecimento da realidade social no mundo contemporâneo.

A ponderação de Chauí sobre o fim da cultura popular e a tese de Lash sobre a onipresença excludente da indústria cultural estão intimamente ligadas à conotação que a cultura, segundo Adorno, assumiu nas sociedades tardo capitalistas. Nestas sociedades,

observa o frankfurtiano, “quem fala de cultura fala também de administração, queira-o ou não” (ADORNO, 1966b, p. 53).

A observação de Adorno parte da constatação que nestas sociedades, racionalmente organizadas, as estruturas de sentido da cultura são delineadas a partir de “*um olhar administrativo*” que estabelece relações funcionais entre esta e a organização da esfera produtiva.

Esclareça-se aqui que, quando Adorno alude ao termo cultura, não o faz segundo o significado que este termo adquire no âmbito da antropologia – tudo aquilo que é criado pelo homem -, mas o faz a partir do referencial alemão de *Kultur*, contexto no qual esta se identifica, por exemplo, com a arte, a filosofia, a literatura ou a música. Cultura distingue-se de civilização, no sentido de que esta se volta para mundo material e aquela contempla unicamente a dimensão do espírito. Ela diz respeito ao processo de humanização e, por isto, deve ser comum a todos, ou seja, à humanidade inteira.

Para Adorno, a cultura conflita com a administração pelo fato de que, ao se reportar à “essência humana”, diz respeito àquilo não pode estar previamente condicionado; assim, por sua natureza específica, não pode se deixar atrelar a eventuais demandas funcionais da sociedade.

No discurso adorniano e em relação ao que está posto nas sociedades tardo-capitalistas, a cultura só pode ser apreendida num contexto “negativo”, ou seja, aquele de negar a ordem do mundo existente. Seu discurso remete a um “outro da cultura – de massa - existente”, ou seja, em tudo distinta da forma como a “cultura” se apresenta nas modernas sociedades industrializadas.

Nestas sociedades, o que se objetiva sob o rótulo de cultura (*Bildung*) corresponde ao que, no âmbito do pensamento adorniano, se convencionou denominar “semicultura”⁷² (*Halbbildung*), a qual, por suas conotações viu-se transformada na “forma dominante da consciência atual” (ADORNO, 1996, p. 389). Segundo Adorno, a semicultura imprime à sociedade contemporânea um caráter degenerescente que degrada os espaços nos quais a verdadeira cultura poderia espontaneamente se manifestar, infectando-os, com demandas de ordem utilitária, técnicas e funcionais.

⁷² Conforme observa Newton Ramos-de-Oliveira, tradutor do texto de Adorno, o termo contempla, também, o sentido de semiformação.

Assim, no processo de degradação do espaço da cultura autêntica, no interior do qual esta se objetiva enquanto “cultura de massa”, também se degrada o espaço educacional com a transformação de sua perspectiva – histórica - de formação plena do ser humano em semiformação, ou seja, na formação do homem massa; entendido este como aquele que se satisfaz com a sua limitação, dado que, a capacidade de perceber a dimensão mais ampla de seu ser, lhe foi obliterada.

Sob o império da funcionalidade que delineia o caráter da educação contemporânea, vislumbra-se uma “educação pequena”, tão pequena quanto os indivíduos aos quais ela se dirige. A semiformação que dela deriva – como também da indústria cultural - conforma os indivíduos às sociedades tardo-capitalistas, tornando racional a irracionalidade desta sociedade e da educação que ela patrocina.

Adorno questiona o mundo contemporâneo, para ele, um mundo falso e, num mundo falso, também a educação que ele suscita seria falsa. Há quem veja nesta forma de pensar de Adorno, elementos de contradição, dado que em seu questionamento do mundo falso contemporâneo – moderno – faria uso de categorias da própria modernidade. Aponta-se, como exemplo desta contradição, o fato de que, ao se reportar à educação, Adorno privilegia a abordagem hegeliana centrada na categoria “formação” (*Bildung*), com o que, estaria encampando a concepção rousseauiana explicitada no “*Emílio*”.

Sevilla, ao discorrer sobre a pertinência deste tipo de crítica, observa que a apropriação que Adorno faz de “elementos” da modernidade contempla perspectiva radicalmente oposta àquela que alguns teóricos lhe atribuem. O autor exemplifica seu ponto de vista chamando a atenção para o método colocado em prática pelo frankfurtiano no ensaio “*Três Estudos sobre Hegel*”, onde propõe que se inverta a questão, então suscitada – o que significaria Hegel no presente, para: “o que significa o presente, frente a Hegel” (ADORNO, 1991a, p. 15). Da mesma forma procede Adorno frente ao programa da modernidade em relação ao qual coloca a questão: o que significa o presente em relação a este programa?

Ao confrontar, deste modo, o momento presente com o programa da modernidade, Adorno torna visíveis as contradições que eles apresentam: o presente, concebido sob a ótica da racionalidade instrumental, remete à regressão e à barbárie, exatamente o oposto da promessa iluminista, enquanto que os pressupostos do programa da modernidade (como a

emancipação do homem ou o desencantamento do mundo), tornam-se debilitados, uma vez que se encontram apenas parcialmente objetivados e, nesta condição, observa Sevilla, convertem-se em “instância crítica de seus próprios efeitos, e são, por isto, criticados desde o presente.” (2000, p. 52-3).

Cumpra ainda destacar que ao colocar questões desta natureza, não se deve perder de vista que Adorno tem a intenção de - como deixa claro na *Dialética Negativa* - enfatizar o momento negativo da dialética. Sua intenção através deste processo é a de ir além do conceito, porém, sem abrir mão do conceito; o que resta evidente quando afirma que “à filosofia é imprescindível – por discutível que isto seja – confiar que o conceito pode superar o conceito” (ADORNO, 1991, p. 18). Assim como o conceito de esclarecimento delineado por Adorno e Horkheimer, vai muito além do expresso por Kant (como vimos no capítulo I), também o conceito de formação (*Bildung*) em Adorno é mais que este conceito na forma em que foi expresso pelo pensamento ilustrado. Nestas condições, deve pressupor, também, o seu momento negativo, ou seja, o “outro” da formação, o não-idêntico desta.

Desta abordagem deriva a assistemática que caracteriza o pensamento adorniano, cuja expressão conduz, intencionalmente, a uma multiplicidade de idéias, algumas delas até mesmo contraditórias. Como observa Martin Jay, Adorno, “*por uma questão de princípio*”, se recusa a “tornar o seu pensamento facilmente acessível ao grande público” (JAY, 1988, p. 13); assim como as composições de Schoenberg - de quem foi aluno -, exigem “desde o início uma participação ativa e concentrada” (ADORNO, 1998, p. 146), os textos do frankfurtiano dificultam, intencionalmente, qualquer leitura superficial feita de forma desconcentrada.

Seu estilo não deriva de uma postura elitista – da qual muitos o acusam – mas da recusa em compactuar com a semiformação assentada na minimização das demandas culturais, minimização esta imposta pela indústria cultural e reforçada, na esfera educacional, por um processo no qual, como observa Mattéi,

os fins específicos da filosofia e da educação foram encobertos pelos interesses imediatos do Estado, da sociedade e da ciência. Hoje no estudante nada mais se encontrará a não ser ‘um bárbaro que imagina ser livre’ e no professor senão ‘um homem de cultura degenerada’ (MATTÉI, 2002, p. 225).

Susan Buck-Morss (1981) diz que Adorno não escreve, compõe. No livro “Dissonâncias” (1966c) no capítulo que tem por título, “Música dirigida”, ao comentar as dificuldades que a música séria oferece para ser compreendida, Adorno observa que a complexidade não contemplaria, em si mesma, conotações positivas ou negativas, contudo, a negação do direito de acesso a vastos segmentos da população à herança cultural da humanidade, ampliado pela ação da indústria cultural e pela mecanização do trabalho no processo de produção, promovem a regressão do espírito – que se reflete no gosto musical -, processo que, ao nosso ver, é agravado pelo “barateamento” da formação escolar sob o apanágio do discurso pedagógico hegemônico no mundo contemporâneo.

Este “barateamento” da educação é também objeto de considerações de George Steiner, que tece sérias críticas à formação cultural que tem lugar nos Estados Unidos; críticas que, num mundo globalizado, parecem ser inerentes a um grupo bem mais amplo de nações, o Brasil inclusive. Sob certos aspectos, elas remetem a ponderações que tangenciam o pensamento de Adorno no que diz respeito à teoria da semicultura.

Somos criaturas dos salões de bingo e dos campos de extermínio. Mas somos também a espécie que deu origem a Platão e a Mozart (ou da qual eles se libertaram). Se as condições existenciais do homem, se a sua história bestial tem algum significado, ele reside, simplesmente, na tentativa de modificar, por mais lentamente que seja, os dois termos da equação, na tentativa, por assim dizer, de acrescentar algo ao termo de Platão e Mozart. (...) A trivialidade pré-digerida, a prolixidade do ‘pedagogismo’ afetado, a pura desonestidade de apresentação que caracteriza o currículo, o ensino e as práticas administrativas no dia-a-dia da escola secundária, nos cursos básicos de ‘nível superior’, na admissão livre à ‘universidade’ (como a América desvalorizou drasticamente essa palavra tão digna), constituem o escândalo fundamental da cultura americana (STEINER, 2001, ps. 292-3).

O mundo contemporâneo vive momentos de crise. Um destes momentos, sem dúvida está assentado na esfera da cultura e de suas relações com a educação que resulta no vácuo existencial que envolve o espírito. A objetivação desta crise se manifesta na forma de um vácuo intelectual que é ideologicamente ocupado e alimentado pelos produtos advindos da indústria cultural.

Em sua, Teoria Estética (1988, p. 28), Adorno vale-se da expressão “*Entkunstung* da arte” para referir-se a um processo de (des)artização da arte para expressar a condição de que esta se torna socialmente adaptada, transformada em bem de consumo e conformada

aos parâmetros da indústria da cultura. Da mesma forma, nos parece lícito falar numa (des)educação da educação – *Enterziehung* da educação – como referência a uma educação que, tanto quanto a arte, se torna socialmente adaptada, transformada em bem de consumo e conformada a parâmetros que lhe são exteriores.

Num tal contexto, a educação (formal) perde a sua especificidade na medida em que não mais contempla o caráter formativo – paidéia, *Bildung* - que outrora a caracterizou, mas, paralelamente à ação da indústria cultural, reforça o momento de adaptação da cultura, consubstanciando-se enquanto um falso-saber que resulta no que Adorno denominou semiformação (*Halbbildung*) – “A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada” (ADORNO, 1996, p. 388).

A educação está para a formação (*Bildung*), assim como a (des)educação da educação (*Enterziehung*) está para a semiformação (*Halbbildung*) em cujo âmbito tem lugar a explicitação de uma falsa consciência, habitada por elementos culturais que, “neutralizados e petrificados” induzem a consciência a assumir valores derivados da ótica mercadológica.

A (des)educação da educação, mediante o seu atrelamento a determinantes de ordem econômica colocada em prática pelas modernas sociedades contemporâneas, dá testemunho da falsidade destas sociedades, nas quais, as relações dos homens com a natureza e entre si são mediadas unicamente pela lógica do mercado.

2 - AUSCHWITZ E A EDUCAÇÃO.

É digno de nota a preocupação de Gerd Kadelbach responsável pela compilação dos textos que compõem o livro de Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*⁷³, publicado pouco tempo após a morte do autor (1971) pela editora Suhrkamp de Frankfurt, textos que reproduzem algumas palestras proferidas em diferentes ocasiões e debates deste com Hellmut Becker, levados ao ar pela Rádio de Hessen. A temática comum, tanto às palestras quanto aos debates, é a educação.

⁷³ Edição brasileira: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação/ Theodor W. Adorno*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

O cuidado a que nos referimos e apontamos como digno de nota pode ser observado no prefácio do livro escrito por Kadelbach, em que este parece se desculpar pela edição dos textos por ele compilados, uma vez que, de acordo com o seu ponto de vista, Adorno dificilmente concordaria com esta empreitada devido às circunstâncias em que alguns dos referidos textos foram reproduzidos (via rádio). Justifica esta observação, reportando-se a um comentário feito pelo próprio autor a respeito da publicação de uma palestra que proferira em idênticas condições às dos artigos que agora estavam sendo editados.

O autor tem consciência que, por sua eficácia específica, a distância entre a palavra falada e a palavra escrita é ainda maior do que usualmente. Se ele falasse tal como é obrigado a escrever em função do compromisso com a apresentação do objeto, tornar-se-ia incompreensível; mas nada do que pode dizer faz jus ao que é preciso exigir de um texto (ADORNO, 1995, p.7).

O cuidado de Kadelbach em se manter fiel à intencionalidade de Adorno de uma certa forma, parece corroborar a posição de alguns leitores que vêem naqueles textos uma produção de caráter secundário e de somenos importância no conjunto da obra do autor. Acrescente-se que na mesma linha de raciocínio a temática a que os textos se referem, a educação, acabou sendo relegada ao mesmo plano (secundário) em relação a outros aportes teóricos adornianos.

Devo acrescentar que este caráter atribuído às reflexões de Adorno sobre a educação condicionou durante muito tempo o desenvolvimento de nossas reflexões assentadas no referencial teórico em questão. Tal se deu até que, a propósito de um comentário tecido por Bicalho (1988), nos reportamos ao teor de uma aula ministrada por Adorno em 12/07/62 na Universidade J. W. Goethe – Frankfurt -, na forma como esta se encontra transcrita no livro “Terminologia Filosófica I” (1983a). Nesta aula, após Adorno desenvolver uma crítica incisiva a algumas idéias expressas por Heidegger no artigo, “Porque permanecemos na província?”, viu-se contraditado por um aluno que observou tratar-se o artigo comentado um texto secundário em relação ao conjunto das obras daquele filósofo.

A resposta de Adorno àquele aluno, permitiu rever nossa posição quanto à relevância dos textos de *Erziehung zur Mündigkeit*; face à crítica que lhe fora dirigida, Adorno argumentou:

que se pode conhecer claramente o que de verdade há em um pensamento, a partir de manifestações excêntricas que aparentemente não estão tão estruturadas como a grande filosofia

oficial, mas nas quais o pensamento se liberta, por assim dizer. Ocasionalmente pode-se extrair mais da autêntica substância de um pensamento por meio de tais manifestações excêntricas – e, talvez, em certo sentido, periféricas – que através das exposições oficiais, e como oficiais entendo aqui, as exposições cuidadosas do mesmo pensamento (ADORNO, 1976, p. 124.)

Bicalho viu nesta perspectiva elementos esclarecedores que muito contribuíram para a sua compreensão do pensamento crítico de Adorno, pelo fato de sugerirem a impropriedade da fragmentação das idéias daquele filósofo. Para nós, entretanto, foi suficiente a percepção da recusa de Adorno em hierarquizar argumentos ou observações – como aqueles expressos por Heidegger -, em consonância com o nível de complexidade e estruturação de que eles pudessem estar revestidos. Neste contexto, a admitir-se a observação de Adorno em relação a Heidegger, a preocupação denotada por Kadelbach parece ser totalmente desprovida de sentido, uma vez que os textos por ele compilados comportam a mesma perspectiva apontada por Adorno no texto heideggeriano. Mais ainda, a atenção específica de Adorno para com a temática abordada – a educação - não deixa de ser um referencial significativo, uma espécie de testemunho sobre a relevância que esta assume no conjunto das formulações teóricas que desenvolveu.

Aliás, quem está familiarizado com a forma de expressar-se de Adorno sabe perfeitamente que nenhum de seus pensamentos é secundário, perspectiva esta da qual *Mínima Moralia* representa um testemunho inconteste. Neste livro, como observou Buck-Morss, cada intervenção de Adorno contempla o caráter de uma mônada singular, cuja irradiação, ao imbricar-se com a de outras mônadas, permitem a percepção da obra num contexto mais amplo. De forma semelhante, entendemos que em relação aos textos de Adorno que versam sobre a educação, incide mesma relevância que a de qualquer outro de sua vasta produção teórica.

Após estas breves considerações expressas à guisa de justificativa, podemos dar livre curso à nossa intencionalidade de discorrer sobre alguns aspectos das reflexões de Adorno sobre a educação, inteiramente despojados de limitações preconceituosas dos que as ignoram ou remetem a um plano secundário e, ao mesmo tempo, advogar que elas contêm aportes significativos para se pensar a educação no momento histórico em que nos encontramos.

Já foi dito que, para Adorno, o mundo contemporâneo é um mundo falso, *locus* da “vida danificada” e que a sua matriz é a mesma do mundo que gerou Auschwitz (embora se apresente numa versão mais amena, mas nem por isto menos eficaz). Ao mesmo tempo, ele lembra que Auschwitz⁷⁴ foi a barbárie e que em face desta conotação a principal exigência que desde então se impõe à educação, é a de “que Auschwitz não se repita”. Com estas palavras, Adorno estabelece um novo imperativo categórico⁷⁵ que, de uma certa forma, atualiza e supera o pensado por Kant⁷⁶ ao mesmo tempo em que estabelece o que se coloca como o ideal educativo para o homem contemporâneo.

Assim visto, o imperativo categórico adorniano – “que Auschwitz não se repita” - tem a faculdade de dar origem a um novo tempo para a humanidade, um tempo posterior a Auschwitz, em que a educação do homem não pode ser pensada à margem da barbárie que ali se deu e nem das circunstâncias em que esta foi gerada.

Depois de Auschwitz, a sensibilidade não pode deixar de ver em toda afirmação de positividade da existência uma charlatanice, uma injustiça para com as vítimas, e tem que rebelar-se contra a extração de um sentido, por abstrato que seja, daquele trágico destino (ADORNO, 1975, p. 361).

Auschwitz sinaliza para Adorno a incompletude do esclarecimento. Nesta circunstância, através do imperativo categórico que estabelece, o frankfurtiano cobra a devida preocupação com a conotação ética, descartada pela racionalidade iluminista, que possibilitou, ou foi incapaz de impedir, tudo aquilo que Auschwitz representa.

Observe-se que o imperativo categórico formulado por Adorno, ao contrário da imagem pessimista com que se costuma caracterizar o seu pensamento, não apenas nega esta imagem, mas ao contrário, expressa, de forma peremptória um testemunho de confiança na humanidade. Confiança esta que alguns de seus críticos parecem não perceber, na medida em que negam – ou recusam - a dimensão de educador presente neste intelectual que, embora ciente da barbárie e da falsidade da sociedade tardo-capitalista, não se nega a denunciar esta realidade com vistas à sua transformação, para o que, a educação se constitui

⁷⁴ A respeito ver: ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação/Theodor W. Adorno*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

⁷⁵ Segundo Lalande, o termo “imperativo” diz respeito à “uma proposição que possui a forma de uma ordem (em particular de uma ordem que o espírito dá a si mesmo)...; ele é categórico se ordena sem condição.”. In: LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

⁷⁶ “Age somente de acordo com aquela máxima mediante a qual possas, ao mesmo tempo, querer que se converta numa lei universal”.

num elemento de vital importância. Perspectiva que ele não hesita em tornar explícita publicamente em debates com Hellmut Becker, transmitidos pela rádio de Hessen.

Quando o problema da barbárie é colocado com toda a urgência e agudeza na educação, (...), então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito de educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar (ADORNO, 1995, p. 157)

Nesta fala de Adorno que, de certa maneira, corrobora a nossa observação, dois aspectos merecem destaque: no primeiro deles, Adorno reitera a possibilidade de um mundo em que a barbárie seja questionada ao mesmo tempo em que afirma que a educação tem um papel fundamental neste processo; no segundo ele deixa claro, que o conceito que faz de educação, não se confunde, em absoluto, com o conceito de educação próprio das modernas sociedades do Mundo Ocidental (inclusive as “pretensamente cultas”), que, a seu ver, contém ainda “elementos de barbárie” equivalentes àqueles que conduziram a Auschwitz.

Adorno, na realidade, tem em mente uma nova condição da educação⁷⁷ que se consubstancia enquanto instância favorável à reversão do processo que os frankfurtianos Adorno e Horkheimer caracterizaram como a “dialética do esclarecimento”, no seio da qual a humanidade, como observaram, continua a se afundar “em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). O imperativo adorniano – “que Auschwitz não se repita” - traz consigo, de forma implícita e inquestionável, a necessidade de se pensar uma outra educação e, conseqüentemente, um outro homem; compatíveis com o ideal a que se reporta aquele imperativo e, portanto, em oposição direta à matriz teórica que tornou Auschwitz possível.

Ora, a realidade histórica em que vivemos foi gestada sob os pressupostos do Iluminismo e enquanto tal reflete a concepção que as luzes nos legou. Foi neste contexto que ganhou corpo uma sociedade desenvolvida segundo uma ótica que acabou por imprimir a ela uma conotação moderna cuja principal característica consiste no uso racional do poder, sustentado pelo desenvolvimento tecnológico, que resulta numa dominação sócio-

⁷⁷ Usamos a expressão “condição da educação”, no caso, para nos referir ao modo de ser da educação sob a ótica adorniana.

cultural ampla, geral e irrestrita, exercida em escala mundial e direcionada, tanto para a autoconservação de tal sistema, quanto para a eliminação racional de toda e qualquer alteridade. Nesta sociedade, outras “Auschwitz” continuam a se repetir e, como observa Sevilla, baseado no pensamento de Adorno, “não podemos usar a razão para dar um sentido ao trágico destino das vítimas, porque esta razão comete uma injustiça e se apresenta enquanto mera charlatanice, ou seja, se converte em justificação de seus próprios excessos contra a vida” (SEVILLA, 2000, p. 50).

A concepção que alicerça a educação contemporânea – intrumentalizada – é concernente a tal sociedade, ao passo que o imperativo categórico atribuído à educação por Adorno – “que Auschwitz não se repita” -, diz claramente que esta concepção deve ser revista. Assim, o primeiro passo neste sentido deve emergir da crítica à educação que está posta, o que implica questionar os fundamentos da educação do homem moderno – civilizado -, que se pressupunha voltada contra a barbárie, a tirania e a opressão. Auschwitz testemunha que a educação desse homem, embora tenha proporcionado – a alguns - o acesso à civilização, não conseguiu livrá-lo da tirania, da violência e da barbárie.

Laymert Garcia dos Santos (2000) com base nos trabalhos do poeta e dramaturgo alemão, Heiner Müller, lembra que Auschwitz não representou um mero desvio de rota na trajetória da modernidade burguesa mas foi, isto sim, uma espécie de “altar do capitalismo” no qual celebrou-se a maioridade do projeto iluminista. Aqui, a identificação metafórica de Auschwitz a um altar deve-se ao fato de que neste, o homem foi imolado a uma nova deidade, o mercado; deidade criada e desenvolvida em conformidade com a ótica ditada pela racionalidade burguesa, ou seja, centrada no princípio da identidade e objetivada no mundo capitalista pelo conceito de valor-de-troca – na forma como este se acha exposto no volume I de *O Capital* de Marx - que estabelece uma equivalência abstrata entre objetos distintos determinada por um *quantum* de trabalho; a implementação de tal racionalidade no âmbito das relações humanas (mediadas pelo valor-de-troca) tem como consequência a redução do “homem ao seu valor de matéria prima, de material” (SANTOS, 2000). O valor-de-troca observa Adorno, constitui a verdadeira matriz do pensamento ideológico da sociedade capitalista.

O imperativo de Adorno lembra que apenas a Auschwitz objetiva desapareceu com o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do regime nazista. O espírito que a engendrou,

entretanto, continua vivo e atuante. É este mesmo espírito que continua em nossos dias a promover a implementação globalizada dos pressupostos do capitalismo-tardio, cujas regras definem, em macro-escala, tanto as condições de vida das pessoas, quanto aquelas que deverão sobreviver ou morrer.

Ora, nos termos das formulações teóricas desenvolvidas por Adorno, para atender a cobrança que ele faz à educação, de aderir ao novo imperativo categórico, “que Auschwitz não se repita”, o foco principal da ação educativa deve levar a uma luta sem tréguas contra todas as formas de barbárie, das quais Auschwitz representa um dos modelos mais expressivos e uma das manifestações mais evidentes e representativas da regressão do homem àquela condição (barbárie).

Como já dissemos, a sociedade moderna é necrófila e a barbárie é condição inerente à civilização iluminada que nela se explicitou. A filosofia de que se acha impregnada hipertrofia a identidade e com isto acaba por negar a tudo que se lhe escapa. Hipertrofiar a identidade significa negar o outro, a alteridade, o diferente. Ora, se assim é, então a educação que Adorno tem em vista deve fundar-se em princípios opostos aos que estão estabelecidos, ou seja, emancipar-se⁷⁸ da condição imposta pela filosofia tradicional como condição *sine qua non* para poder recuperar o momento do outro, da alteridade - “Um saber inconsciente sussurra aos ouvidos das crianças que o reprimido pela educação que os civiliza é precisamente o mais importante” (ADORNO, 1975, p. 366).

3 – AUSCHWITZ E O OUTRO DA EDUCAÇÃO

À primeira vista pode parecer que a exigência colocada pelo imperativo categórico enunciado por Adorno – “que Auschwitz não se repita” - não passe de uma utopia, mero exercício de retórica completamente inviável de objetivar-se no mundo contemporâneo. Entretanto, o potencial de mudança que é inerente a ele não pode nem deve ser subestimado na medida em que aspira a uma educação que se abra à vida e se oponha à necrofilia do

⁷⁸ Emancipar-se, no caso, é tomada enquanto forma de superação (*Aufhebung*) dialética em relação à filosofia tradicional.

mundo atual, em outras palavras e de forma mais objetiva, à necrofilia subjacente ao capitalismo tardio que molda o modo de ser deste mundo.

Esta oposição à necrofilia tardo-capitalista emana da necessidade do homem superar todas as formas de alienação a que está submetido como condição fundamental e imprescindível para restabelecer as esferas de autodeterminação e auto-realização de si mesmo, de forma a se preservar o valor que ao homem é mais caro: a vida. A sociedade burguesa contemporânea, eivada de perspectivas necrófilas⁷⁹, pode, e deve, ser vista como um atentado contra o direito à vida de vastos segmentos da população do planeta. Ela, e suas instituições (a educação inclusive) se fundam e colocam em prática a mesma racionalidade de que Auschwitz se nutriu.

O fato é que o discurso pedagógico de nossa época é velho e superado quando comparado com o de outras esferas, em especial, o das artes. Continua preso ainda a uma concepção economicista que pensa o homem e o mundo em função de um sistema racional de produção e consumo em massa de produtos materiais industrialmente produzidos. Sua matriz é a racionalidade iluminista e seu foco encontra-se voltado especificamente para atender às perspectivas de dominação e de opressão, como deixa claro McLaren, ao comentar aspectos resultantes da implementação dos pressupostos deste discurso pedagógico nos Estados Unidos.

O ensino, em geral, e o ensino de professores, em particular, raramente ocuparam um espaço crítico na cultura contemporânea. Tais tentativas, como existem hoje, estão perigosamente destituídas tanto da consciência como de conscientização sociais. O espaço político que a educação hoje ocupa continua a diminuir a ênfase na luta pelo progresso do professor e do aluno; além disso, geralmente serve para reproduzir ideologias tecnocráticas e corporativistas que caracterizam as sociedades dominantes. É razoável argumentar, de fato, que os programas de educação estão projetados para criar indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado, cuja função social é primariamente sustentar e legitimar o *status quo* (MCLAREN, 1997, p. 11).

Esse mesmo tipo de concepção, por exemplo, orientou em épocas passadas a arquitetura moderna que, na linha das formulações de arquitetos como Mies Van der Rohe,

⁷⁹“O modelo de Auschwitz é o contrário do que precisamos para atingir o objetivo. (...) A seleção das ‘vítimas’ não deve ser de responsabilidade de ninguém, senão das próprias ‘vítimas’. Elas selecionarão a si mesmas a partir de critérios de incompetência, de inaptidão, de pobreza, de preguiça, de criminalidade e assim por diante; numa palavra, elas encontrar-se-ão no grupo dos perdedores.”. (GEORGE, Susan. “Le Rapport

Le Corbusier, entre outros, tinham como pressupostos básicos as demandas funcionais da sociedade moderna. A objetividade e a racionalidade implícitas a esta concepção levou Le Corbusier a dizer que a casa deveria ser concebida como uma “máquina de morar”. Mais tarde, Jane Jacobs, ao comentar o resultado da implementação desta linha de pensamento no âmbito da política de construção e de planejamento urbano, aponta para a consecução de resultados tão deletérios do ponto de vista da relação arquitetura/humanidade, quanto os apontados por McLaren em relação à educação.

Projetos para pessoas de baixa renda que se tornaram piores centros de delinquência, de vandalismo e de desamparo social geral do que as favelas que pretendiam substituir. Projetos de habitação para pessoas de renda média que são verdadeiras maravilhas da estupidez e de sujeição, privados de toda a jovialidade ou vitalidade da vida da cidade. Projetos de habitações de luxo que mitigam sua inanidade, ou tentam, com a vulgaridade insípida. Centros culturais incapazes de sustentar uma boa livraria. (...) Vias expressas que desfiguram as grandes cidades (JACOBS, apud HARVEY, 1993, ps. 73-4).

Harvey comenta com uma ponta de ironia que no âmbito da arquitetura a concepção modernista foi literalmente detonada com data e hora marcada. Às “15h32m de 15 de julho de 1972, quando o projeto de desenvolvimento de Pruitt-Igoe, de St Louis (uma versão premiada da ‘máquina de morar’ de Le Corbusier), foi dinamitado como um ambiente inabitável para as pessoas de baixa renda que abrigava”. (HARVEY, 1993, P. 45)

Neste mesmo contexto de recusa à dinâmica social promovida pela racionalidade iluminista, já em 1916, surgia um movimento artístico e literário, o dadaísmo, nascido das entranhas da Primeira Guerra para denunciar o fracasso da razão e, ao mesmo tempo, rejeitar as formas estéticas e os valores sociais hegemônicos naquela época.

Assim como o dadaísmo não pode conciliar suas idéias com as formas estéticas e valores sociais do início do século XX, nem a chamada arquitetura pós-moderna com a ótica de Le Corbusier, também não há como conciliar o projeto educacional moderno com as demandas do imperativo “que Auschwitz não se repita”. Eles são incompatíveis. Auschwitz sinaliza que após aquele evento a educação não pode mais ser a mesma, na medida em que também o homem não pode mais ser o mesmo. Para um outro homem, uma educação outra.

Num tal contexto, em que perspectiva pode ser colocada o que chamamos de educação outra? Reportando-se a ela, Adorno observa que são duas as conotações de que deve impregnar-se uma educação que pretenda voltar-se contra o princípio que gerou Auschwitz:

- priorizar a “educação infantil; e, além disto,
- visar “ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permita tal repetição” (ADORNO, 1995, p. 123).

A primeira das observações do frankfurtiano, de se priorizar a “educação infantil” parece até certo ponto óbvia porque uma educação para que Auschwitz não se repita deve se abrir a perspectivas radicalmente distintas das suscitadas no âmbito da necrófila sociedade burguesa. Deve contemplar a possibilidade de um mergulho no novo, no inusitado, no não condicionado pela demandas do sistema. Ora, à criança (descartada a herança biológica) é inerente a condição de liberdade não contaminada pela história e enquanto tal, ela explicita a possibilidade de uma abertura para um porvir radicalmente distinto do suscitado pelas condições impostas pela ordem vigente. Ela representa a esperança frente à possibilidade do homem ir além do que ele é na atualidade.

A segunda questão remete ao que Adorno denomina “esclarecimento geral”.

Esclarecimento, no caso, lembra Kant - século XVIII -, quando este o definiu enquanto um pólo oposto ao ser criança: “Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade” (KANT, 1985, p. 100). Em outras palavras, no sentido kantiano do termo, esclarecimento pressupõe emancipação, ou seja, a capacidade do indivíduo poder ater-se ao seu próprio entendimento, não direcionado por outrem. Portanto, assim como em Kant, também em Adorno, o esclarecimento estaria associado à emancipação. Esta seria a perspectiva, tivesse o frankfurtiano falado que a educação deveria se reportar apenas ao esclarecimento; neste caso, teria sentido dizer que ele estaria apelando à ilustração. Observe-se, entretanto, que Adorno não fala única e exclusivamente em esclarecimento, mas acrescenta a este termo a palavra ‘geral’, com o que adiciona um “*plus*”, algo mais, ao “esclarecimento” na forma como ele foi delineado por Kant.

Leo Maar oferece uma idéia da insuficiência do processo de formação cultural – *Bildung* -, conduzido segundo os pressupostos do esclarecimento kantiano.

Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a

autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais (MAAR, 1995, p. 15)

Adorno observa que o esclarecimento geral, não se confunde simplesmente com esclarecimento, mas deve produzir “um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO, 1995, p. 123). O tornar-se consciente na ótica de Adorno, ao que nos parece, se relaciona ao modo como se dá a relação entre sujeito e objeto. No caso, a educação outra de que falamos, não pode descartar o outro, a alteridade.

4 – Cogitações sobre um outro discurso pedagógico

O projeto da *Bildung* é ainda viável numa era pós-moderna e sob condições pós-modernas? A Teoria Crítica ainda é relevante nas condições pós-modernas de hoje? Estas duas questões estão relacionadas de alguma maneira significativa/interessante? Neste artigo, a resposta a estas duas questões é afirmativa. Logo outra questão se impõe: que lição recebemos desta resposta ou com que responsabilidades nos deixam a respeito das possibilidades que ainda estão abertas para a contra-educação como cultivo de si mesmo, reflexão e práxis emancipatória? Este artigo tenta mostrar que os prospectos para a resistência de hoje ao processo de desumanização, que flui da educação padronizadora, ainda estão intimamente ligados ao projeto da *Bildung* e à rearticulação com os pensadores críticos da Escola de Frankfurt.

Os pensadores da Escola de Frankfurt conceberam seu projeto como inseparável da tradição do Esclarecimento e da *Bildung* como missão (GUR ZE'EV, 2004).

O texto em epígrafe dá início a uma conferência proferida pelo filósofo Ilan Gur Ze'ev, da universidade de Haifa, Israel, que tem por título “A formação (*Bildung*) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna”. O destaque que ora lhe conferimos deve-se ao fato de levantar algumas questões interessantes sobre a educação de nosso tempo - para ele pós-moderno -, ao mesmo tempo em que salienta a relevância do pensamento dos intelectuais da Escola de Frankfurt para a compreensão da sociedade contemporânea e das instituições que a integram, entre estas, a educação. Cumpre ainda observar que, de uma certa forma, a citação em epígrafe contempla perspectivas que concorrem para o

desenvolvimento da tese em que estamos trabalhando, em especial, quando destaca a possibilidade da Teoria Crítica propiciar o desenvolvimento, do que o autor denomina, uma “contra-educação como cultivo de si-mesmo”.

Assim, como a própria frase epigrafada indica, a preocupação de Gur Ze’ev não é muito diferente da tese esboçada no início deste trabalho, no contexto da qual focamos a necessidade de se explicitar um outro discurso da educação, fundado no pensamento de Adorno; discurso este capaz de suscitar uma educação “outra” e, ao mesmo tempo, contemplar o “outro”, o diferente; excluídos do discurso educacional contemporâneo.

Como mostramos nos tópicos anteriores e também como aponta o filósofo e educador israelense num artigo que tem por título, “*É possível uma educação crítica no ciberespaço*”, o discurso pedagógico contemporâneo contempla aspectos que o enquadram numa categoria que Gur Ze’ev denomina “educação modeladora”, entendida esta como uma educação que coloca sua ênfase num “processo violento, pelo qual se expulsa a alteridade do sujeito, permitindo que funcione como agente do sistema, como algo e não como alguém” (GUR ZE’EV). Em tais condições, um outro discurso da educação - como o que nos referimos -, deve ter como pressuposto básico a negação deste processo de exclusão da alteridade, ou seja, na medida em que a educação contemporânea descarta a livre expressão do “outro”, da alteridade, caberia então a uma educação “outra”, a tarefa de criar condições para que eles possam explicitar-se, em sua plenitude.

Ainda em relação ao texto citado em epígrafe, gostaríamos de ressaltar a observação de Gur Ze’ev de que “os pensadores da Escola de Frankfurt conceberam seu projeto como inseparável da tradição do Esclarecimento e da *Bildung* como missão”, na medida em que tal observação suscita duas importantes questões, que, no nosso entender, precisam ser melhor discutidas. A primeira dessas questões refere-se ao fato do pensador israelense atrelar o projeto dos frankfurtianos, à “tradição do Esclarecimento”; a segunda diz respeito à perspectiva em que se coloca a necessidade de tomar a “*Bildung* como missão”.

No que tange à primeira destas questões, ao nosso ver, ela parece comportar uma contradição em relação ao pensamento de Adorno e Horkheimer. Não foi exatamente a “tradição do Esclarecimento”, que, segundo os próprios frankfurtianos, levou a Auschwitz; contra a qual a educação deve voltar-se? Como então, pretender atrelar o projeto daqueles teóricos ao principal objeto de suas críticas, a tradição do Esclarecimento?

Tal contradição, entretanto, é apenas aparente porque quando Adorno se reporta às categorias do “Esclarecimento” e da “*Bildung*”, ele o faz, segundo os referenciais da Teoria Crítica. O que não fica evidenciado, neste caso, é que tais categorias não são as mesmas da Teoria Tradicional, ou seja, o Esclarecimento de que falam Adorno e Horkheimer, não é o mesmo Esclarecimento que encontramos em Kant, por exemplo. Por este motivo, ao nosso ver, não se pode querer “atrelar o projeto dos frankfurtianos à tradição do Esclarecimento⁸⁰” pois tal tradição (Teoria Tradicional), como observam Adorno e Horkheimer, remete sempre ao mesmo, ao sempre igual e nunca ao não-idêntico, ao outro, à alteridade.

Por conseguinte, cumpre esclarecer que no âmbito da Teoria Crítica a aproximação que se faz do objeto se dá em um contexto diferente do colocado em prática pela Teoria Tradicional; ela (a Teoria Crítica) decorre de um pensar que se objetiva na forma de constelação⁸¹, método de que se vale Adorno para evidenciar os “outros” do objeto a ser cognoscido; nunca é demais ressaltar que para os frankfurtianos, o objeto é sempre mais do que o seu conceito⁸², o que resta óbvio nas considerações de Buck-Morss:

Enquanto conceitos, as palavras jamais poderiam ser suficientemente particulares. Contudo, a filosofia não podia trabalhar sem o momento conceitual. Daí que a representação filosófica da verdade descansa em cachos de conceitos, em contínua combinação e arranjos de palavras. Adorno denominava a estas estruturas de cachos ‘constelações’ (BUCK-MORSS, 1981, p. 193)

Ao abordar o objeto, via constelação, os pensadores da Escola de Frankfurt pretendem ir além do conceito fazendo uso do próprio conceito. Assim procedendo pretendem extrapolar a unilateralidade do princípio da identidade entre este e a coisa, trazendo à luz o não-idêntico subsumido pela generalidade conceitual.

⁸⁰ Novamente, insistimos, que a perspectiva adorniana não implica descartar, *in totum*, o Iluminismo, mas, na sua superação (*Aufhebung*) dialética.

⁸¹ Lembramos que o conceito de constelação encontra-se delineado no tópico, “Adorno: vôo solo”, deste trabalho.

⁸² Cumpre observar que Adorno reporta-se à idéia de “conceito” na forma como esta se explicita em Hegel e não segundo a da lógica formal. Em Hegel, observa Marcuse, os conceitos “jamais denotam meros conceitos (como na lógica formal), e sim formas ou modos de ser, compreendidos pelo pensamento. (...) A realidade aparece como uma realidade dinâmica na qual todas as formas fixas se revelam meras abstrações. Consequentemente, quando na lógica de Hegel os conceitos passam de uma forma para outra isto significa, para o pensamento correto, que uma forma de ser passa à outra e que cada forma particular só pode ser determinada pela totalidade das relações contraditórias em que existe.” (MARCUSE, 1978, ps. 36-7).

O ensaio, “O Conceito de Esclarecimento”, com que Adorno e Horkheimer abrem a *Dialética do Esclarecimento*, oferece uma visão privilegiada da abordagem, via constelação. Aliás, a dificuldade proclamada de apreensão deste ensaio, acaba, se levarmos em conta sua construção “em constelação” e, conseqüentemente, a fragmentação de seu desenvolvimento. Cada fragmento do ensaio compõe um conceito específico, diferente, circundando o objeto, no caso, o Esclarecimento. O ‘cacho de conceitos’ (Buck-Morss) assim explicitado (constelação) envolve o objeto e dá margem ao aparecimento de uma tensão dialética, derivada tanto da confrontação de cada um deles com o objeto quanto entre si próprios. Desta tensão deriva a ruptura dos limites impostos pelas categorias rígidas do pensamento tradicional, o que resulta na explicitação das outras “faces” do objeto; evidencia-se, então, o não-idêntico ofuscado pelo conceito sob a Teoria Tradicional.

Observe-se que naquele ensaio Adorno e Horkheimer, como que fazendo eco a Rimbaud - *Je est un autre* -, buscam evidenciar os “outros” do Esclarecimento.

No primeiro fragmento/conceito que o compõe, Adorno e Horkheimer mostram o Esclarecimento em sua conotação positivista, assentado no pensamento de Bacon - “pai da filosofia experimental” - e responsável pelo estabelecimento das bases lógicas que alicerçaram a ciência moderna, cujo desenvolvimento conferiu ao homem, o domínio cabal sobre a natureza.

Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Neste contexto, o Esclarecimento representa, antes de tudo, o desencantamento do mundo. Assentado na ciência e em sua filha pródiga, a técnica; ele é poder e dominação.

No segundo fragmento/conceito, os autores desassocia a concepção de Esclarecimento do movimento iluminista que ganhou corpo na Europa com o Renascimento e o remetem para a Grécia homérica. Num giro de 180 graus, eles “descobrem” o Esclarecimento onde o pensamento moderno jamais poderia imaginar encontrá-lo: no mito.

Note-se que para os frankfurtianos, o mito dos tempos homéricos já pressupunha um momento teórico. Nele, os deuses já não eram mais identificados aos elementos naturais.

Pode-se dizer que os deuses já não eram, mas significavam: “Em Homero, Zeus preside o céu diurno, Apolo guia o sol, Hélios e Éos já tendem para o alegórico. Os deuses separam-se dos elementos materiais como suprema significação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23). O mito, já era Esclarecimento:

O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. (...) Muito cedo deixaram de ser um relato para se tornarem doutrina. (...) Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina que Bacon enaltece como o objetivo a se alcançar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23).

O terceiro fragmento/conceito apreende o Esclarecimento através da forma como este se relaciona com as coisas e a relação que daí deriva é uma relação de dominação: “O esclarecimento se comporta com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24)

Para o cientista, o “em si” do objeto transforma-se em “para-ele”, ou seja, o Esclarecimento implica, necessariamente, a reificação do dominado. Em outras palavras, o mundo consubstanciado pela afinidade dos entes que o compõem, é negado através da manifestação de uma relação unívoca, entre o sujeito (que conhece) e o objeto (que se oferece ao conhecimento): “As múltiplas afinidades entre os entes são recalcadas pela única relação entre o sujeito doador de sentido e o objeto sem sentido, entre o significado racional e o portador ocasional do significado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 25).

No quarto fragmento/conceito, Adorno e Horkheimer contemplam no Esclarecimento um mundo idêntico aos mundos dos mitos, “sem saída e eternamente iguais”. No âmbito do Esclarecimento, a mera cogitação sobre a alteridade, sobre algo que não lhe é inerente, é fonte de perturbação e de angústia.

O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica. A pura imanência do positivismo, seu derradeiro produto, nada mais é do que um tabu, por assim dizer, universal. Nada pode ficar de fora, porque a simples idéia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 29).

Assim, tal como ocorre com o mito, o Esclarecimento emerge do medo do desconhecido e é alimentado pelo instinto de sobrevivência, pela necessidade de autoconservação; ambos brotam da mesma matriz: o medo.

No quinto fragmento/conceito os autores apreendem o esclarecimento enquanto totalidade (como todo sistema o é). Assim sendo, nada lhe escapa, uma vez que por compreender o todo, a tudo abrange. No âmbito do esclarecimento (iluminado pelas luzes da ciência) o processo está decidido previamente e nisto reside a sua inverdade.

Ele confunde o pensamento com a matemática. Desse modo, esta se vê por assim dizer solta, transformada na instância absoluta. (...) O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa substituí-lo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

No sexto fragmento/conceito, o Esclarecimento é apreendido a partir da relação que se estabelece entre a realidade social sob a égide da racionalidade iluminista, e a realidade social que se manifesta a partir dela. Para os autores, desde a Grécia antiga, a racionalidade do homem ocidental tem lugar no contexto de uma expansão egocêntrica de seu eu, que se manifesta numa oposição e confrontação a tudo o que não lhe é inerente, ao que lhe é estranho, ou seja, à alteridade. A mera existência do não-idêntico, da alteridade, o ameaça e, enquanto tal, deverá ser neutralizada. Para tanto, é imprescindível submetê-la e dominá-la; o domínio que daí deriva, entretanto, tem um preço a ser pago pelo eu dominador que, por abarcar também a natureza interior do próprio homem, estende este domínio à humanidade como um todo.

Assim, o sujeito auto-suficiente que emerge do Iluminismo, ao mesmo tempo em que se desvencilha das tutelas e se auto-afirma, promove, no curso desse processo, também a sua autodestruição uma vez que a sua emancipação se dá à custa do sacrifício de si.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações do indivíduo consigo mesmo. (...) O animismo havia dotado a coisa de alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Observa-se, assim, que Adorno e Horkheimer, segundo a reflexão que ora desenvolvemos, ilumina os “outros” do Esclarecimento. Vê o Esclarecimento não apenas enquanto desencantamento do mundo, mas, também, enquanto mito; enquanto relação de dominação; enquanto um mundo sempre igual e sem lugar para a alteridade; enquanto

totalidade sistêmica e determinística à qual tudo se vincula e pode ser determinado de antemão e, por último, enquanto processo de autodestruição. A abordagem, ‘em constelação’, dos frankfurtianos, remete à pluralidade que integra a concepção de Esclarecimento por eles desenvolvida (Teoria Crítica); ela mostra, de forma clara e objetiva, que **“o esclarecimento é mais que esclarecimento** (grifo nosso)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 50).

A abordagem sob a forma de constelação dos frankfurtianos, fundada na recusa epistemológica ao princípio da identidade e unicidade, baliza o caminho para se chegar ao diferente, ao não idêntico, em suma, à pluralidade.

O único saber capaz de liberar a história contida no objeto é o que leva em conta o *locus* histórico por ele ocupado nas relações com os outros; perspectiva que, não só atualiza e concentra algo já conhecido, como o transforma. Conhecer o objeto com sua constelação é conhecer o processo que ele desenvolveu. O pensamento teórico rodeia em forma de constelação o conceito que quer abrir, esperando que se abra, de repente, como a fechadura de uma caixa forte: não com uma única chave ou apenas um número, mas graças a uma combinação de números (ADORNO, 1975, p. 166).

. Podemos agora nos voltar à segunda questão que levantamos no início deste tópico, ou seja, a que diz respeito à perspectiva apontada por Gur Ze’ev que associa o projeto de Adorno e Horkheimer à realização da “*Bildung* como missão”.

Neste sentido, vale lembrar que a *Bildung* (formação) nasce estreitamente ligada ao desenvolvimento do neohumanismo na Alemanha (século XVIII) e, enquanto tal, contempla uma concepção de mundo e de homem similar à posta em prática na Grécia antiga (*Paidéia*); neste sentido, a *Bildung* alimenta um ideal pedagógico voltado para o desenvolvimento da cultura geral, no bojo da qual a subjetividade (individualização) não é sufocada, mas, exatamente ao contrário, cobrada. Acresce-se ainda a esta perspectiva, que o processo de formação do homem a que remete a *Bildung*, contempla uma conotação bastante específica, na medida em que se apresenta, simultânea e umbilicalmente, ligada ao desenvolvimento do espírito (*Geist*) e da liberdade (*Freiheit*). A *Bildung*, no caso, é sempre formação do espírito, em plena liberdade.

No que tange à associação do projeto adorniano “à *Bildung* como missão” a que se refere Gur Ze’ev, entendemos que, no caso, cabe, em relação à *Bildung*, as mesmas observações que apontamos em relação ao Esclarecimento; ela não pode ser tomada

segundo os referenciais da Teoria Tradicional, no âmbito da qual se explicitou. Com isto, queremos dizer que a *Bildung* nasceu e se desenvolveu sob a ótica iluminista e, enquanto tal, trata-se de um projeto específico do Iluminismo, razão pela qual comporta contradições da mesma natureza das que ele apresenta (evidenciadas por Adorno e Horkheimer no livro *Dialética do Esclarecimento*); contradições estas evidenciadas por Leo Maar ao formular a questão: “como pode a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?”, para, logo a seguir, observar, que no “caminho tradicional para a autonomia, **a formação cultural** (grifo nosso) pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie.” (LEO MAAR, 1995, p. 15). Assim, ao nos reportarmos à formação cultural (*Bildung*), não podemos perder de vista o momento negativo a ela implícito; como este, por exemplo, destacado por Steiner.

“Não foi só a educação em si que se mostrou incapaz de fazer com que a sensibilidade e o conhecimento resistssem à irracionalidade assassina. Num nível muito mais perturbador, a evidência comprova que a própria intelectualidade refinada, o virtuosismo estético, a apreciação das artes e a eminência científica colaboraram ativamente com as determinações totalitárias ou, no melhor dos casos, permaneceram indiferentes ao sadismo que os circundava. Concertos fulgurantes, exibições em grandes museus, publicações de livros eruditos e consideráveis desenvolvimentos da pesquisa acadêmica, tanto no campo científico quanto humanista, floresceram próximos aos campos de concentração. A engenhosidade tecnocrática ou se submeteu ou permaneceu neutra à convocação do inumano. O grande ícone de nossa época é a preservação de um arvoredo amado por Goethe dentro de um campo de concentração” (STEINER, 2003, ps. 12-3).

Resumindo, parece-nos que o projeto de Adorno e Horkheimer é, de fato, inseparável do Esclarecimento e da *Bildung* (formação), como pretende Gur Ze’ev, mas para tanto, é fundamental que estas categorias (Esclarecimento e *Bildung*) sejam abordadas de forma distinta daquelas em que elas são tomadas no contexto da Teoria Tradicional. Caso contrário, corre-se o risco de se relevar contradições, a ambas implícitas. À guisa de exemplo pode-se perguntar: poderia a *Bildung*, enquanto formação do espírito em plena liberdade, explicitar-se nas modernas sociedades do Mundo Ocidental; sujeita, portanto, a uma organização de ordem sistêmica e de caráter burocrático, inerentes a tais sociedades? Adorno tem plena consciência da inviabilidade desta perspectiva.

“A formação⁸³ era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação do heterônimo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*” (ADORNO, 1996, P. 392).

O título deste tópico fala sobre um outro discurso pedagógico, obviamente, para substituir o atual. A relevância e a necessidade do mesmo restam óbvias na observação adorniana de que “um saber inconsciente sussurra ao ouvido das crianças, que o reprimido pela educação que os civiliza, é precisamente o mais importante” (ADORNO, 1975, p. 366). Um novo discurso pedagógico, que libere o “reprimido pela educação”, de que fala Adorno, pode até ser um discurso que resgate a *Bildung*, principalmente no que diz respeito à intencionalidade de se reportar ao desenvolvimento do espírito (*Geist*) e da liberdade (*Freiheit*). Entretanto, tendo em vista a perspectiva de uma educação que se volte para o imperativo delineado pelo frankfurtiano em face à barbárie que Auschwitz representou, torna-se fundamental liberar a *Bildung* dos pressupostos que lhe imprimiram o caráter de conotação idealista e de cunho predominantemente afirmativo que esta comportava em sua origem; a alternativa que se nos oferece, no caso, seria submeter a *Bildung* aos pressupostos da dialética negativa.

Esta perspectiva demandaria considerar a *Bildung* sob a ótica de uma filosofia que coloca a sua ênfase no momento negativo da dialética, no que tange a dois aspectos básicos: a negação do princípio hegeliano da totalidade, base do ordenamento sistêmico; a negação da identidade entre o sujeito e o objeto, entre o conceito e a coisa em si. Neste contexto, vale lembrar que, para Adorno, a consecução destes pressupostos “só é possível negativamente”, ou seja, no âmbito de uma dialética negativa (ADORNO, 1975, p. 14). Sevilla, ao contemplar questão da mesma ordem, observa:

Este traçar retrospectivamente o caminho de uma experiência concreta, desprovida do caráter afirmativo da *Bildung* hegeliana que reduz a experiência a conceito, faz da *Dialética Negativa* ‘um anti-sistema’. (...) Por definição, o sistema é um pensar da totalidade que a justifica e, enquanto tal, é a forma do pensamento cúmplice do sistema social. A instância crítica é uma prática discursiva que rompe a forma e as pretensões do sistema como vontade teórica e como realidade social.

⁸³ Ou seja, a *Bildung*.

Obviamente deve ser uma prática do pensamento discursivo, mas uma prática que rompa ‘a onipotência e a superioridade do conceito, próprias do que Horkheimer chamou em 1937 ‘teoria tradicional’. Não se trata de combater o conceito, mas ‘a onipotência e superioridade’ que este adquire na forma de ‘sistema’, que torna inviável a crítica. A elaboração desta postura deve começar com conceito de experiência filosófica e, a partir dela, revisar as categorias da dialética afirmativa (SEVILLA, 2000, 116).

Assim, a relevância da “dialética negativa” em tal processo, residiria no fato de que ao alicerçar o novo discurso pedagógico, a contribuição deste para o desenvolvimento da subjetividade dos educandos adquire uma nova conotação. Já não se reporta mais, unicamente à constituição de um eu interior, ao constructo de um “si próprio”, mas, dada a dialeticidade que agora a integra, passa a contemplar também a perspectiva de voltar-se para o “outro”, liberando-o. Como observa Adorno, o “fim da dialética seria a reconciliação. Esta emanciparia o que não é idêntico, o resgataria da coação espiritualizada, indicaria pela primeira vez a pluralidade do diferente” (ADORNO, 1985, p. 15).

Num tal contexto, mais do que recuperar o ideal humanista da *Bildung* do Renascimento alemão, o outro discurso pedagógico a que nos reportamos - alicerçado na “dialética negativa” -, pressupõe o contemplar a pluralidade, o “outro”, a alteridade, enquanto instância fundamental de um processo que tem por escopo a reconciliação; reconciliação esta, que segundo a ótica adorniana, introjeta “a mesma pluralidade que hoje é anátema para a razão subjetiva porém já não como inimiga. A dialética está à serviço da reconciliação” (ADORNO, 1985, p. 15).

Num mundo administrado, marcado pela alienação e reificação da consciência - tanto da consciência individual quanto da coletiva -, o novo discurso pedagógico, em consonância com a dialética negativa em que se funda, é permeado pela perspectiva da negação e, enquanto tal, contempla o uso crítico da razão em relação a tudo que se apresenta sob a ótica da identidade, de forma a tornar explícito o seu momento negativo. Neste novo contexto, pode-se dizer que a identidade é posta permanentemente sob suspeita, dado que esta, como observa Adorno reportando-se a Auschwitz, “confirma a teoria filosófica que equipara a pura identidade com a morte” (ADORNO, 1975, p. 362).

Por outro lado, o novo discurso pedagógico, que assim se explicita, comprometido com a consecução do imperativo, “que Auschwitz não se repita”, não pode contemplar uma

conotação de natureza meramente teórica, mas, além desta, também uma conotação prática, pois, como observa Adorno em relação ao referido imperativo, “tratá-lo discursivamente seria um crime. Nele se encontra presente um componente adicional: o componente ético” (ADORNO, 1975, p. 365). Por outro lado, observa Giacóia, como a confirmar a nossa observação sobre o caráter “não positivo” do outro discurso pedagógico a que nos reportamos: em Adorno, o componente ético, só pode ser pensado à luz da dialética negativa.

Por essa razão, pensar a ética à luz do pensamento de Adorno constitui tarefa que não pode abrigar a expectativa de partir de uma teoria positiva acerca dos modos como se estabelece a mediação dialética entre a universalidade e a particularidade dos interesses, entre a subjetividade autêntica, a liberdade para a satisfação das necessidades individuais e uma organização racional, não-repressiva da totalidade social. Tal teoria positiva esterilizaria o potencial libertário enraizado numa teoria crítica da sociedade, que se formula e autocompreende como dialética negativa. Por conseguinte, pensar a ética no contexto da globalização, à luz da atualidade da filosofia de Adorno, pode legitimamente significar acompanhar o modo como essa dialética negativa se articula com a crítica interna do fracasso das formas históricas dessa mediação, renunciando, por princípio à totalidade positiva e à atmosfera rarefeita das categorias supra-históricas (GIACÓIA, 2001, 71-2).

Por conseguinte, um discurso pedagógico coerente com a dialética negativa adorniana (portanto crítico do pensamento identifiante) só terá lugar, na medida em que remeta a um contexto no qual a relação entre o sujeito e o objeto, entre o “idêntico” e o “não-idêntico”, entre o “*ego*” e o “*alter*”, não contemple a submissão do segundo ao primeiro e vice-versa; em outras palavras, que não estabeleça uma relação de identidade⁸⁴ entre coisas distintas, uma vez que, a “identidade é a forma originária da ideologia” (ADORNO, 1975, p. 151).

Coerentemente com esta perspectiva, entendemos ser fundamental ao novo discurso pedagógico - centrado dialeticamente no pólo negativo (dialética negativa) - levantar barreiras ao princípio da identidade que determina a subsunção do heterogêneo para, assim procedendo, intensificar a crítica à filosofia da tradição (de conotação fundamentalmente positiva) e às utopias que ela suscita, com o objetivo de fazer saltar a verdadeira utopia:

⁸⁴ Discorrendo sobre o princípio da identidade e suas consequências, observa Adorno: “O princípio de convertibilidade, a redução do trabalho humano ao abstrato conceito universal de tempo médio, tem um profundo parentesco com o princípio de identificação. Seu modelo social é a troca, e esta não existiria sem aquele; a troca torna comensuráveis, idênticos, seres isolados que não o são” (ADORNO, 1975, p. 150).

uma sociedade não repressora na qual considerações sobre novas utopias já não sejam relevantes. Entretanto, cumpre acrescentar que coerentemente com a dialética adorniana, a um tal discurso seria imprescindível o recurso a um pensamento em “constelação”, visto que este, na ótica de Adorno, contempla a perspectiva de propiciar condições para escapar à conotação identificante, inerente ao pensamento – conceptual – do idealismo: somente as constelações, observa Adorno, “captam, do exterior, o que o conceito amputou no interior, o “plus” que quer ser, por mais que não possa” (1975, p. 165).

Vale dizer que em Adorno, o pensamento em constelações implica dizer que o objeto não é redutível ao meramente conceitual, ou seja, implica negar o princípio hegeliano da identificação plena entre o real e o racional; antes da identificação cabal entre ambos, o pensamento em constelações representa uma tentativa de aproximar o pensamento do movimento do objeto de forma a explicitar a particularidade que ele encerra (uma espécie de simulacro de uma mimese entre conceito e objeto). O pensamento em constelações flui através do conceito sem confundir-se com este.

Perceber a constelação em que se encontra a coisa é o mesmo que decifrá-la como a constelação a esta agregada enquanto produto de seu tornar-se. Por sua vez, a separação radical entre interior e exterior encontra-se condicionada historicamente e o único saber capaz de liberar a história encerrada no objeto, é o que leva em conta o *lócus* histórico deste em sua relação com os outros, o que atualiza e concentra algo já sabido, transformando-o. Conhecer o objeto com sua constelação é o mesmo que conhecer o processo que nele se acha acumulado (ADORNO, 1975, p. 166).

No último aforismo de *Dialética Negativa*, Adorno observa que “a metafísica não é possível como modelo dedutivo de juízos sobre o existente”, para acrescentar logo a seguir que, da mesma forma ela descarta o “absolutamente diferente” pelo fato de que este “escaparia terrivelmente ao pensamento”. Entretanto, ela (a metafísica) ainda seria possível - única e tão somente -, enquanto “constelação legível do que existe” (1975, p. 405). Negando o “nihilismo” nietzscheano, gestado a partir da “morte de Deus”, Adorno descobre um abrigo para a metafísica no olhar micrológico dirigido ao mundo que o pensamento em constelação propicia: “a micrologia é o lugar da metafísica, seu refúgio frente à totalidade”

(ADORNO, 1975, p. 405). Aqui, Adorno, espelhando-se em Benjamin⁸⁵, apercebe-se que o particular contém também o universal e que o pensamento em constelação contempla a possibilidade de oferecer à metafísica “a matéria que requer para existir” (ADORNO, 1975, p. 405). Parece-nos que a confiança que Adorno deposita na educação tem aLgo a ver com esta perspectiva.

O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientize disto. (...) Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995, p. 117).

Em outras palavras, pode-se dizer que a dialética negativa, enquanto pensamento em constelações, recolhe o que o pensamento identificador deixa abandonado: o particular subsumido pelo conceito. Metaforicamente falando, a filosofia suscitada pela dialética negativa, caminha atrás do “anjo da história” de que fala Benjamin e do vento do progresso que o impele para o futuro. Nesta condição, ela pode realizar o desejo vedado ao anjo: “acordar os mortos”, para reconstruírem “o destruído”.

⁸⁵ Como observa Buck-Morss, “O “olhar microscópico” de Benjamin, como o chamara Adorno, através do qual se destacavam os objetos mais triviais, era uma característica pessoal, porém era também algo mais. Como ferramenta para o conhecimento filosófico, era um meio para que cada mínima particularidade do objeto liberasse uma significação que dissolvia sua aparência reificada e a revelava como algo mais que simplesmente idêntica a si mesma. Ao mesmo tempo, o conhecimento liberado permanecia aderido ao particular em lugar de sacrificar sua especificidade material em um nível de abstrata generalização ahistórica” (1981, p. 162)

CONCLUSÃO

Ao longo do itinerário que percorremos neste trabalho e, em decorrência da tese esboçada, procuramos compor um estudo através do qual buscamos mostrar a necessidade de se pensar um ‘outro discurso pedagógico’, para substituir o discurso hegemônico atual (fundado em pressupostos de conotação iluminista), como forma de superar as contradições que o mesmo abriga, na medida em que estas, a nosso ver, contribuem para um processo de regressão da humanidade, à barbárie.

Tal tese assenta-se em algumas premissas básicas, desenvolvidas e justificadas nos dois capítulos iniciais. Assim, na primeira dessas premissas afirmamos que a modernidade vive momentos de crise; perspectiva que restou evidenciada, primeiro através da exposição de alguns cenários desta crise, na forma como ela foi apreendida, ao longo do tempo, por intelectuais como Rousseau, Weber e Nietzsche e, num segundo momento (que mereceu um tratamento mais detalhado), através das análises dos dois principais teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer os quais, além de aprofundar a crítica aos pressupostos que alicerçaram o pensamento moderno, deixam claro que estes, no curso de sua explicitação, promovem a marginalização do que escapa ao sistema em que se fundam, em outras palavras, o não-idêntico, o outro, a alteridade. A segunda premissa, como vimos, tem como pressuposto que a Teoria Crítica, ao radicalizar a crítica à totalidade e ao princípio da identidade, se coloca como alternativa de superação (*Aufhebung*) dialética, do discurso iluminista da modernidade. A ênfase que colocamos na ‘superção dialética’ significa que não falamos de um descarte absoluto do pensamento moderno, mas de reconsiderá-lo criticamente, via dialética negativa, para, desta forma, esvaziá-lo do poder de que foi impregnado em sua origem. Na terceira e última das premissas mostramos que o discurso pedagógico contemporâneo, redefinido enquanto um conjunto de ciências (pedagógicas), substituiu valores eminentemente educacionais pelos da ciência (racionalidade, objetividade) e do mercado (produtividade, funcionalidade). Nestas condições, a educação contemporânea, enquanto uma das muitas instituições da sociedade moderna, passou a contemplar as mesmas contradições que esta. Por conseguinte, a crise inerente à modernidade, tornou-se, igualmente, inerente à educação moderna.

Assim, as considerações desenvolvidas em torno dessas premissas permitiram-nos formular algumas conclusões (que ratificam nossa tese inicial), cujo teor, sinteticamente, nos permitimos explicitar: a primeira diz que a superação da crise da educação contemporânea exige que se percorra, em seu âmbito, uma trajetória equivalente à percorrida por Adorno e Horkheimer em relação ao pensamento moderno; com isto queremos dizer que é necessário fazer com que a pedagogia (enquanto teoria da educação) exercite a crítica de seus próprios fundamentos, ou seja, que se volte, criticamente, contra si mesma; a segunda, resultante da própria autocrítica da pedagogia exige, desta, a explicitação de um outro discurso pedagógico, centrado na Teoria Crítica, que funde uma educação ‘outra’, no âmbito da qual o imperativo de que “Auschwitz não se repita” não seja apenas a manifestação de uma vontade inviável; a terceira e última conclusão, associa, de forma mais específica, o novo discurso pedagógico, ao que Adorno denominou, “dialética negativa”, e, neste contexto, ao pensamento em “constelação”, na medida em que este, como observamos no tópico anterior, contempla a perspectiva de liberar o não-idêntico, o outro, a alteridade.

Para finalizar, parafraseando Adorno, concluímos com ele que o feitiço é grande, mas é só feitiço.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogia* (14ª ed.). Tradução de Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Economica, 1999.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Sociológica*. Tradução de Victor Sanchez De Zavala. Madrid: Taurus Ediciones, 1966a.

_____. “Cultura y Administración”. IN: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociológica*. Tradução de Victor Sanchez De Zavala. Madrid: Taurus Ediciones, 1966b.

_____. *Dissonâncias: musica em el mundo dirigido*. Tradução de Rafael De La Veja. Madrid: Ediciones Rialp, 1966c.

_____. *La Sociedad: lecciones de sociologia*. Tradução de Floreal Mazía e Irene Cusien. Buenos Ayres: Editorial Proteo, 1969.

_____. *Dialéctica Negativa*. Tradução de José Maria Ripalda. Madrid: Ed. Taurus, 1975.

_____. *Terminologia Filosófica I*. Tradução de Ricardo Sanches Ortiz de Urbina. Madrid: Taurus Ediciones, 1983a.

_____. *Terminologia Filosófica II*. Tradução de Ricardo Sanches Ortiz de Urbina. Madrid: Taurus Ediciones, 1983b.

_____. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. “A indústria cultural”. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*. Tradução de Flávio R. Kothe, Aldo Onesti e Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986a.

_____. “Capitalismo tardio ou sociedade industrial?”. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*. Tradução de Flávio R. Kothe, Aldo Onesti e Amélia Cohn. São Paulo: Ática, 1986b.

_____. *Teoria Estética*. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Filosofia da nova música*. Tradução de Magda França. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1989.

_____. *Tres estudios sobre Hegel*. Tradução de Victor Sanchez de Zavala. Madrid, Taurus Ediciones, 1991a.

_____. *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991b.

_____. *Actualidad de la filosofía*. Tradução de José Luis Arantengui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991c.

_____. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução de Luis Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. *Educação e emancipação/Theodor Adorno*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. *Teoria da semicultura*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*, Ano XVII, nº 56, Campinas: Ed. Papirus, dez?96: 388-411.

_____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Werner e Jorge M.B. de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Sobre la metacritica de la teoria del conocimiento*. Tradução de Leon Manes. Venezuela: Monte Ávila Editores, s/d.

AGUILERA, Antonio. “Introducción: Lógica de la decomposicion”. In: ADORNO, Theodor W. *Actualidad de la filosofía*. Tradução de José Luis Arantengui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

BENHABIB, Seyla. “A crítica da razão instrumental”. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 1994.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Tradução de Heindrun K. Mendes da Silva, Arlete de Brito e Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1975.

_____. *Lettere 1913-1940*. Tradução de Anna Marietti e Giorgio Backhaus. Torino: Giulio Einaudi editore, 1978

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. “Teses Sobre Filosofia da História”. In: KOTHE, Flávio R. (Org.). Walter Benjamin – *Sociologia*. Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1985a.

_____. *Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas I*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985b.

_____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos/seleção e apresentação de Willi Bolle*. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Souza. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. *Diário de Moscou*. São Paulo: Tradução de Hildegard Herbold. Editora Schwarcz, 1989.

_____. *Rua de mão única: Obras escolhidas II*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos F. Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia. Das Letras, 1986.

BERNSTEIN, R. (ed.) (1985): Habermas and Modernity, Oxford. Apud: HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

BÍBLIA SAGRADA. “I Coríntios 1, 19”. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Edição Barsa, 1968.

BICALHO, Francisco Antonio. “Theodor Adorno: Ideologia e linguagem – Os Limites da Reflexão no Mundo Administrado”. In: *Kriterion*, Revista de Filosofia. Belo Horizonte: Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, volume XXX, nº 79-80, julho/87 a junho/88.

BICUDO, Maria Aparecida. *Fundamentos Éticos da Educação*. São Paulo: Ed. Autores Associados; Cortez, 1982.

BIROU, Alain; HENRY, Paul-Marc (Coord.). *Um outro desenvolvimento*. São Paulo: Vértice, 1987.

BORNHEIM, Gerd A. *O idiota e o espírito objetivo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1980.

_____. *Dialética: teoria, práxis*. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

_____. “Racionalidade e Acaso”. In: Novaes, Adauto (Org.). *Rede Imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Cia. das Letras, Sec. Mun. de Cultura, 1991.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

BRUBACHER, J. S. “John Dewey”. In: CHÂTEAU, Jean (org.). *Os Grandes Pedagogistas*. Tradução de Luis D Tradução de amasco Penna e J. B. Damasco Penna . São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978, p. 286.

BUBNER, Rüdiger. *La filosofía alemana contemporánea*. Tradução de Francisco Rodriguez Martin. Madrid: Ed. Cátedra, 1984.

BUCK-MORSS, Susan. *Origen de la Dialéctica Negativa*. Tradução de Nora Rabotnikof Maskivker. México: Siglo Veintiuno Ed., 1981.

_____. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das Passagens*. Tradução de Ana Luiza Andrade. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Chapecó/SC: Ed Universitária Argos, 2002.

BUFFA, Ester. “Educação e Cidadania Burguesas”. In: BUFFA, Ester et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez, 1987.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. Tradução de São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. “*De Psicologismos, Pedagogismos e Educação*”. Disponível em: <<http://www.forumeducação.hpg.ig.com.br/textos/textos/filo3.htm>>

CHÂTELET, François. *Uma História da Razão*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (Vol. I). São Paulo: Cia. Das Letras, 2002.

_____. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

_____. “Prefácio”. In: MATOS, Olgária. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

COHN, Gabriel. “Esclarecimento e Ofuscação”. In: *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. CEDEC: nº 43, 1998.

_____. (Org.). *Theodor W. Adorno*. Tradução de Flávio R. Kothe, Aldo Onesti e Amélia Cohn São Paulo: Ática, 1986.

CORNWELL, John. *Os Cientistas de Hitler: ciência, guerra e o pacto com o demônio*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito*. São Paulo: Prosa Editorial, 1997.

CUMMING, Robert. *Para Entender a Arte*. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Ática, 1996.

DESCARTES, René. *Discurso do Método* (apresentação e comentários de Denis Huisman, trad. Elza Moreira Marcelina). Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Ática, 1989.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

DIMENSTEIN, Gilberto. “Ensaio – Gilberto Dimenstein”. Disponível em: www.geocities.com/agbrum/newtech-papers/ensaio.rtf

_____. “Folha Online – Sinapse - Gilberto Dimenstein: o fim da escola – 29/07/2003”. Disponível em: www1.folha.uol.com.Br/folha/sinapse/ult1063u501.shtml

DROZ, Geneviève. *Os mitos platônicos*. Brasília: Ed. Tradução de Maria auxiliadora Ribeiro Keneipp. Universidade de Brasília, 1997.

DUARTE, Rodrigo A. de Paiva. *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo Frankfurtiano*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, ANDRÉ. *Dicionário de Filosofia* – 2º ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP. Papyrus, 1996.

DUSSEL, Enrique. “Europa, monernidad y eurocentrismo”. Disponível in: <<http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/3.pdf>>

EAGLETON, Terry. “A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental”. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 1994.

EPICURO. *Os Pensadores*, 1ª ed. “Epicuro: antologia de textos”. Tradução de Agostinho da Silva. São Paulo : Abril Cultural, 1973.

FONSECA, Maria de Jesus. “Ciências da educação e filosofia da educação”. Disponível in: <http://www.ipv.pt/millennium/pce6_mjf.htm>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade* – 4ª ed.. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

_____. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

GANDINI, Raquel. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira*. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GARAUDY, Roger. *Para conhecer o pensamento de Hegel*. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.

GEORGE, Susan. *O relatório Lugano: sobre a manutenção do capitalismo no século XXI*. Tradução de Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Boitempo, 2003.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. “A Ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno”. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco et al. (Orgs.). *Teoria Crítica, ética e educação*. Piracicaba/Campinas, Ed. UNIMEP/Ed. Autores Associados, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Escola crítica e política cultural*. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1992.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Resenha do livro: “Le scienze dell’educazione in Germania”. In: Educ. Soc., Apr. 1999, vol. 20, nº 66, p. 186 – 189, ISSN 0101-7330.

_____. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, ano 12, n. 76, p. 147-174, out. 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1987.

GUR ZE’EV, Ilan “A Formação (*Bildung*) e a Teoria Crítica diante da educação pós-moderna”. Conferência proferida no “*Colóquio Internacional – Teoria Crítica e Educação*”, UNIMEP/Piracicaba, de 13 a 17/09/2004. In: CD-ROM “Colóquio Internacional ‘Teoria Crítica e Educação’”, 2004.

_____. “É possível a educação crítica no ciberespaço”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: http://www.pedagogia.pro.br/educacao_iberespaco.htm.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. Tradução de Adail Uburajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HEIDEGGER, Martin. *Nietzsche: metafísica e niilismo*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito I e II*. Tradução de Paulo Meneses.

Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Como o senso comum compreende a filosofia*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

HESÍODO – *Os trabalhos e os dias* (trad.: Mary de Camargo Neves Lafer). São Paulo: Iluminuras, 1991.

HORKHEIMER, Max. “Prólogo”. In: JAY, Martin. *La Imaginacion Dialéctica*. Madrid: Taurus Ediciones, 1974.

_____. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

_____. “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. In: *Os Pensadores*. Tradução de José Lino Grünnewald...(et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.

_____. “Filosofia e Teoria Crítica”. In: *Os Pensadores* – Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. Tradução de José Lino Grünnewald...(et al.). São Paulo : Abril Cultural, 1980b.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JACOBS, apud Harvey. In: Harvey, David. *A condição pós-moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. *O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. UNESP; Ed. Boitempo, 1997.

JAY, Martin. *La Imaginación Dialéctica*. Tradução de Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus Ediciones S.A., 1974.

_____. *As idéias de Adorno*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KAFKA, Franz. “Fábula Curta”. Disponível em:
<<http://órbita.starmedia.com/agoniaextase/kafka4.htm>>. Acessado em 11/03/2003.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?”. In: *Textos Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. “Crítica da Razão Pura”. In: *Os Pensadores*. Tradução de Valério Rohden e

Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

KORSCH, Karl. *Marxismo e filosofia*. Porto: Afrontamento, 1977.

LA BOÉTIE, Etienne. *Discurso da servidão voluntária*. Tradução de Laymert Garcia dos santos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia (et al.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & Educação*. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÈVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre alteridade*. Tradução coordenada por Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOMBARDI, Franco. *Crise do nosso tempo*. Tradução de Renato Alberto T. Di Dio. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

LOPES, Osina et al. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1989.

LORENS, Konrad. Apud REALE, Giovanni. *O Saber dos Antigos – terapia para os dias atuais*. Tradução de Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Loyola, 1999.

LÖWY, Michael. “Figures du marxisme wéberien” (tradução de Edmundo Lima de Arruda). In Weber et Marx. Actuel Marx n. 11; Paris: PUF, 1995.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Tradução de Telma Costa. Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

LUHMANN, Niklas. *Teoria de la sociedade y pedagogía*. Tradução de Carlos Fortea. Barcelona: 1996.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAAR, Wolfgang Leo. “Prefácio”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação/Theodor W. Adorno*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MARCOS, Plínio. “Na Trilha”. In: Revista “Caros Amigos”: nº 26/maio de 1999. São Paulo: Ed. Casa Amarela, 1999.

MARCUSE, Herbert. *Cultura y Sociedad*. Tradução de E. Bulygin e E. Grazón Valdés. Buenos Aires: SUR, 1967.

_____. *O fim da utopia*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Ensayos sobre política y cultura*. Tradução de Juan-Ramón Capella. Barcelona: Ediciones Ariel, 1972.

_____. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

_____. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

MARX, Karl. “O 18 brumário de Luis Bonaparte”. IN: MARX, Karl. Coleção *Os Pensadores - Karl Marx* (seleção de textos de José Arthur Giannotti). Tradução de José Carlos Bruni (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas* (tomos I, II, e III). Tradução de José Barata-Moura (et al.). Lisboa: Edições “Avante”, 1982.

_____. *A miséria da filosofia*. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Tradução de Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993a.

_____. *O Iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo:

Brasiliense, 1993b.

_____. *Os arcanos do inteiramente outro*. São Paulo: Brasiliense, s/d.

_____. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

MATTÉI, Jean-François. *A Barbárie Interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução de Lúcia Pellanda Zimmer (et al.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORANDI, Frank. *Filosofia da educação*. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. *Teoria Social e Educação*. Tradução de Tiago Neves. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

MUSSE, Ricardo. “As Raízes Marxistas da Escola de Frankfurt”. Conferência proferida em 14/07/1997, na UFPR. IN: <www2.uerj.br/~direito/mais_artigos/as_raizes_marxistas.html>

NIETZSCHE, Friedrich W. “O Crepúsculo dos Ídolos”. In: *Os Pensadores*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres. Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Ecce-homo: como se chega a ser o que se é*. Tradução de José Marinho. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1984.

_____. *A origem da tragédia*. Tradução de Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1985.

_____. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Hermann Pflüger. Lisboa: Guimarães & C.^a Editores, 1987.

_____. *Assim Falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1995.

_____. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Sousa. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

_____. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

_____. *Fragmentos finais*. Tradução de Flávio R. Kothe. Brasília: Ed Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

NOBRE, Marcos. *A dialética negativa de Theodor W. Adorno: a ontologia do estado falso*. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1998.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

PALANCA, Nelson. *Modernidade, Educação & Barbárie*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1998.

PETITAT, André. “Entre História e Sociologia – Uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia”. In: *Teoria & Educação*, 6, 1992.

PLATÃO. *As Leis*. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 1ª ed., 1999.

_____. *A República*. Tradução de Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1971a

_____. *Diálogos I: Menon – Banquete – Fedro*. Tradução de Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ediouro, 1971b

_____. *Diálogos: Protágoras, Górgias e Fedão*. (Tradução de Carlos Alberto Nunes). Belém: EDUFPA, 2002)

PUCCI, Bruno. (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Ed. Da UFSCar, 1985.

_____. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/RJ: Vozes/EDUFSCar, 1997. pp. 89-116.

_____. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio A. Soares. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antonio A. Soares (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. . Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Ed. Da UFSCar, 1997.

_____. “A escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias”. Palestra proferida no “Colóquio Internacional – Teoria Crítica e Educação”, UNIMEP/Piracicaba, de 13 a 17/09/2004. In: CD-ROM “Colóquio Internacional “Teoria Crítica e Educação”, 2004.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. “Reflexões sobre a educação danificada”. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno & RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.), *A educação danificada - Contribuições à Teoria Crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/Edufscar, 1998.

REALE, Giovanni. *O Saber dos Antigos – terapia para os dias atuais*. Tradução de Silvana Corbucci Leite. São Paulo: Loyola, 1999.

ROSZAK, Theodore. *A contracultura: reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Discurso sobre as ciências e as artes”. IN: *Os Pensadores – Rousseau*, vol. II. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1977.

_____. *Os devaneios do caminhante solitário*. Tradução de Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília: Ed da Universidade de Brasília, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia* – 4ª ed.. Madrid: Ediciones Morata S.A., 1986.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SANTOS, Laymert Garcia dos. “A solução final capitalista”. São Paulo: Folha de S. Paulo, 24 de setembro de 2000.

_____. *Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. *A nausea*. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (Coleção Grandes Romances, sd.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1981.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1985.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. “ Observadores paradoxais, testemunhas imaginárias: reflexões sobre uma teoria contemporânea da cultura de massa”. IN: *Kriterion*, Revista de Filosofia. Belo Horizonte, Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, V.XL nº 100 p. 44 – 56 Jul/99 a Dez/99.

SEVILLA, Sergio. *Crítica, História y Política*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.

SILVA, Franklin Leopoldo. “A história da filosofia na teoria crítica”. In: CHAUI, Marilena; ÉVORA, Fátima (eds.). *Figuras do racionalismo*. Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, 1999, p. 83.

SMITH, Adam. “A riqueza das nações”. In: *Os Economistas*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. *Gramáticas da criação*. Tradução de Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo: Globo, 2003.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Tradução de Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999, p. 148.

TÜRCKE, Christoph. “Pronto-Socorro para Adorno: Fragmentos introdutórios à Dialética Negativa”. In: ZUIN, Antônio A. S; Pucci, Bruno; Ramos-de-Oliveira, Newton (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. “Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência”. In: ZUIN, Antônio A. S; Pucci, Bruno; Ramos-de-Oliveira, Newton (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLPI, Franco. *O Nihilismo*. Tradução de Aldo Vannucchi. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. *Economia e sociedade*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Ed. Da Universidade de Brasília, 1994.

WELLMER, Albrecht. *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad*. Tradução de José Luis Arántegui. Madrid: Ed. Visor, 1993.

GÓMEZ, Vicente. *Teoría crítica y estética: dos interpretaciones de Th. W. Adorno*. Ed. Universitat de Valencia, 1994.

WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WULF, Christoph. *Le scienze dell'educazione in Germania*. Lecce, Itália: Tallentum Editrice, 1998.

ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto Editora Ltda., 1996.

ZUIN, Antônio A. S. *Indústria Cultural e educação: O novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados/Fapesp, 1999.

_____. Pucci, Bruno; Ramos-de-Oliveira, Newton (Orgs.). *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.

MEMORIAL

Nasci em Ibitinga, pequena cidade do interior do Estado de São Paulo, filho único de um casal de trabalhadores, descendentes de imigrantes italianos e colonos de uma fazenda de café. Quando tinha dois anos e vida, minha família mudou-se para a cidade, onde meu pai passou a administrar uma pequena máquina de beneficiar arroz, acoplado à qual, funcionava uma espécie de entreposto comercial de produtos da região (arroz, feijão, milho, mamona etc.). Nesta cidade cursei o, então, Grupo Escolar (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) e, após passar no “exame de admissão”, ingressei no Ginásio (4ª a 8ª séries). A etapa seguinte foi o curso colegial (científico), que acabei concluindo em Santo André, no Grande ABC dado que meus pais mudaram-se para aquela cidade no início da década de 60. Durante todo este período estudei em escolas públicas e posso dizer que sou testemunha do alto nível de seus professores e da excelente qualidade do ensino que ofereciam.

Em 1960 comecei a trabalhar em indústrias no ABC (enquanto continuava os estudos no período noturno): dois anos na área contábil da FICHET, uma indústria metalúrgica de Santo André e a seguir, na multinacional General Electric que, na unidade de Santo André fabricava produtos de utilidade doméstica, onde permaneci por mais três anos. Nunca me acostumei com a normatização e o controle rígido dessas empresas.

Trabalhando durante o dia e estudando a noite, portanto, sem disponibilidade de tempo (e também de condições financeiras) para fazer um cursinho, fui um dos excedentes (candidatos promovidos para os quais não haviam vagas) no vestibular da USP. Acabei ingressando, em Matemática, na Faculdade de Filosofia da Fundação Educacional do ABC (instituição, então, mantida pelas prefeituras dos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano), onde graduei-me em 1969.

Comecei então a ministrar aulas na rede estadual (ginásio e colégio). A qualidade do ensino na rede pública, até meados da década de 70 ainda era boa. Esta qualidade começou a se perder com a chegada às escolas da rede estadual de pseudo-professores, formados em cursos de curta duração nas chamadas faculdades de fim de semana e, junto com eles, novos aportes teóricos implementados pelo governo da Revolução, de conotação tecnicista, complementados por novos livros didáticos, adaptados ao uso da “instrução programada”,

elaborados segundo normas delineadas por técnicos que assessoravam o convênio MEC-USAID.

Em 1970 fui convidado para a função de Assistente de Diretor, respondendo pela direção no período noturno, enquanto continuava a dar aulas no diurno. Gostei da nova função e no final de 1971 prestei concurso para o cargo de “Diretor de Ginásio” (vale lembrar que na época não se exigia, ainda, a formação em Pedagogia para o exercício deste cargo); aprovado no concurso, ingressei em 1973, na escola de um pequeno município do Estado de São Paulo, Sagres, onde permaneci pouco mais de um ano, transferindo-me depois para uma outra unidade escolar, num município, próximo, Osvaldo Cruz. Em 1976 ingressei no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Adamantina, concluindo-o em 1979.

Permaneci no cargo Diretor de Escola (segundo grau) em Osvaldo Cruz até 1981, quando ingressei, após novo concurso, no cargo de “Supervisor de Ensino” (no município de Jaú), para atuar junto às, então chamadas, Delegacias de Ensino; cargo que exerci até 1998, quando me aposentei. Ao longo deste período fiz diversos cursos de especialização, de aperfeiçoamento e, em 1984 comecei a dar aulas no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jaú (inicialmente, Princípios e métodos de administração escolar e, pouco depois, Filosofia da Educação).

Em 1995, ingressei no curso de Mestrado em “Fundamentos da Educação”, da Universidade Federal de São Carlos, onde, sob a orientação do Prof. Dr. Bruno Pucci, apresentei, em 1998, a dissertação “Modernidade, Educação & Barbárie”: um estudo sobre a imbricação entre, os pressupostos modernos e a barbárie, combinado com a contextualização deste processo na esfera da educação. No desenvolvimento de nossos estudos sobre a temática, ganhou corpo o pensamento dos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, os quais, dado à relevância de que se revestiram, tornaram-se o principal referencial teórico daquele trabalho.

Durante o mestrado e após sua conclusão (1997 a 1999), participei do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, na Universidade Federal de São Carlos e, mais tarde, nos anos de 2002 e 2003, do Grupo de Pesquisa “Indústria Cultural e Educação” na UNESP de Araraquara, quando tivemos oportunidade de apresentar vários trabalhos em simpósios e colóquios, alguns deles publicados.

Logo a seguir ao término do Mestrado, em 1999, participei do processo de seleção e fui aprovado para cursar o Doutorado na Universidade Estadual de Campinas, iniciando-o no ano 2000, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Goergen. Sob sua coordenação e, em conjunto com os demais orientandos, constituímos um grupo de estudos, GEFIME, que apresenta os primeiros resultados do trabalho desenvolvido através das teses que alguns de seus integrantes defenderam no final de 2004, e outras a serem defendidas no início de 2005, entre elas, a que ora apresentamos.

Antes de concluir este memorial gostaria de observar que ingressei no Mestrado e, posteriormente, no Doutorado em busca de respostas. Em minha experiência profissional, na condição de professor, diretor e supervisor de ensino médio, vivenciei um período de decadência da qualidade da escola pública. Neste período convivi com diversos professores, diretores, e outros profissionais, competentes e bem intencionados, que como eu, buscavam, com seu trabalho, imprimir rumos diferentes à debacle da escola pública. Em pouco tempo o trabalho por eles realizado se dissolvia no mar de mediocridade engendrada pelos órgãos superiores. Vejo agora, na decadência do ensino superior, que ganha corpo com a expansão da rede particular e nos rumos da universidade pública, cada vez mais voltada para uma cultura instrumentalizada e funcional, nuances do mesmo processo que culminaram na degradação do ensino fundamental e médio, que vencíamos.

Este trabalho, ao reportar-se à necessidade de “um outro discurso pedagógico”, revela nossa descrença nos rumos ditados pelo discurso pedagógico que subsidia o trabalho educacional em nossas escolas (tanto na rede pública quanto na privada), de conotação funcional e, ao mesmo tempo, de adaptação à sociedade tardo-capitalista contemporânea; discurso que privilegia a “servidão voluntária”, o ódio e a violência, expressa também a esperança de que homem e mundo, se tornem melhores. Em outras palavras, que o discurso da sociedade necrófila, ceda, em de face uma vida digna.